الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

جامعة الجزائر

معهد اللغة والادب العربي

رسالة لنيل شهادة الماجستير

الصرف العربي
وواقع تعليمه في المرحلة الثانوية
من المدرسة الجزائرية

اعداد :
أحمد شامية

اشراف الدكتور :
مصطفى حركات

سنة : 1991م

- 2 -

- مقدمة -

بسم الله الرحمن الرحيم

ان تعليم العربية للنشء والأجيال من أهم الأهداف التي تسعى الجزائر لتحقيقها على كافة المستويات، ولاشك أن المدرسة هي المنبر الاول والميدان الرئيسي ، الذي يتصدر وسائل العمل لاعادة العربية الى أهلها .

ورغم الجهود والامكانيات الكبيرة التي بذلت في سبيل تعليم العربية ،وجعلها اللغة الحية، السائدة في الجزائر ، ورغم أهمية ما تحقق ،فمازال الطريق طويلا ، يحتاج الى تضافر الجهود ، لبلوغ الغاية المنشودة .

ـ وما هذه الرسالة الا محاولة للوقوف على جانب مهم من تعليم اللغة العربية، تهدف الى تقويم قدرات التلاميذ وملكتهم الصرفية بشكل خاص ، والوقوف على المشاكل الصرفية التي تواجه التلاميذ والاساتذة ،في المرحلة الثانوية من المدرسة الجزائرية ،من خلال المعاينة الميدانية المرتكزة على الأصول النظرية ،التي تبين بايجاز أهم مفاهيم الصرف العربي ، وقضاياه ،والمراحل التي مرت بها الدراسة الصرفية،وتعليم الصرف . وذلك نظرا لما لاحظناه من أن معظم الأبحاث اللغوية والرسالات الجامعية على الخصوص ،تهتم بجانب النحو ، على الرغم من أهمية الصرف في الدراسة اللغوية وتعليم اللغة .

لقد حاولت أن أضع خطة عملي ، وأنظمها ، برعاية أستاذي الدكتور حركات ، لأجعل بحثي هذا ليس ميدانيا خالصاً ، وإنما رأيت ان يكون مختصرا لقضايا الصرف العربي ، المنشورة في الكتب والمراجع العربية قديمها وحديثها ، ولا يعني هذا أن أعيد معالجة القضايا الصرفية بنقلها من الكتب القديمة والحديثة ، وإنما أن أعطي صورة مجملة عن الدراسات الصرفية مع ضرب بعض الأمثلة لبعض القضايا ، وقد تصورت الموضوع وبلورته على الشكل التالي :

1 ـ جذور الدراسات الصرفية : منذ نشأة الدراسات اللغوية العربية الأولى ، حيث لم تكن الدراسة الصرفية متميزة ومستقلة

2 ـ المرحلة التي ظهرت فيها الدراسات الصرفية مستقلة أو شبه مستقلة باستخلاصها من الدراسات اللغوية المختلطة .

3 ـ التعرض لأهم مفاهيم الصرف العربي في الدراسات القديمة والحديثة مع الاستشهاد ببعض المفاهيم الصرفية في المدارس اللسانية الحديثة .

4 ـ ثم تعرضت الى موضوع تعليم الصرف بين القديم والحديث ، وفي المدرسة الجزائرية حاليا ، مستعينا بنتائج البحث الميداني المتواضع ، متبعا ذلك ببعض الاقتراحات ، التي رأيت أنها قد تساعد في تذليل الصعوبات الصرفية عند تعليمها ،

وهكـذا جاء بحثـي على جانبـين :

آ — جانـب نظـري ويشتمـل على :

— تمهيـد في نشأة الدراسـات اللغوية العربيـة

— مفهـوم الصـرف عند العرب وموقـع الدراسات الصرفية والتأليـف الصرفـي .

— الصـرف العربـي والصـرف في أهم المـدارس اللسانيـة الحديثـة مع بيان أهم المفـاهيم الصرفيـة .

ب — وجانب تطبيقـي يشتمـل على استجـواب عـدد من تلاميـذ المرحلة الثانـويـة في خمس ثـانويـات مختلفـة فـي الجزائـر .

— ثـم قمـت بدراسـة هذه الاجابـات التي كانت حول اسئلة مبوبـة تشمـل معظـم القضـايا الصرفيـة التي يتعلمهـا التلاميـذ في هذه المرحلة، وحسـب المستوى الوسطي، واحصاء الاخطـاء مع بيان نسبة الصحة والخطـأ في كل جواب، ثم اجراء احصـاء عام لمعرفـة القضـايا التي تكون نسبة الخطاء فيهـا أكبر .

— وبالاضـافـة الى ذلك قمت بجمـع عـدد من موضـوعـات التعبير لتصحيحها والوقـوف على الاخطـاء الصرفيـة في تعبير التلاميـذ الكتابي ، وجمع عـدد من اسئلـة الفروض والتمرينـات لمعرفـة مستواهـا وكيفيـة ومدى قـــدرة

التلاميذ على فهمها والاجابة عنها .

ــ الاستعانة ببطاقات استنطاقية للاساتذة والتلاميذ لمعرفة الظروف العامة والخاصة التي قد تؤثر على عملية تعليم اللغة بشكل عام، والصرف بشكل خاص .

هذا وقد أدرجت نماذج من هذه الوثائق، ووسائل التحريات الميدانية ،والنتائج الاحصائية ،ضمن هذه الرسالة :

ــ واخيرا وعلى ضوء هذه المعطيات أفردت فصلا خاصا لتعليم الصرف، ذكرت فيه الصعوبات الصرفية ،وعواملها ،ثم سجلت بعض المقترحات لتسهيل هذه الصعوبات، وتحسين مردودية تعليم الصرف .

والله الموفق

١ـ تمهيـــد ـ

ـ حول نشأة الدراسات اللغوية العربية ومراحلها ـ

ـ بداية الدراسات اللغوية وأوائل الدارسين

ـ المراحل الأساسية للدراسات اللغوية العربية

= مرحلة جمع المادة اللغوية وتصنيفها

= مرحلة الدراسة والاستقراء واستنباط القواعد

= مرحلة الدراسة النحوية المتخصصة

= مرحلة الدراسة الوظيفية للغة

من المعروف أن العرب كان لهم اعتزاز خاص بلغتهم ،وبلاغة قولهم ،وفصاحة ألسنتهم ،وكان الخطأفي اللغة عندهم يمثل عيبا ،وربما ذنبا يستحق العقاب،كما حدث عندما أرسل عمر بن الخطاب "رض" الى عامله "أبي موسى الاشعري" يقول :"إجلد كاتبك سوطا ،وذلك لخطأ ارتكبه في رسالته ،اذ كتب: " من أبو موسى الاشعري ".

ولم يكن العرب على لهجة واحدة ،حتى أن القرآن الكريم،الذي جاء بلسان عربي مبين،ترك مجالا لعدد من اللهجات في القراءة[1]،رغم ما يعرف من أنه نزل بلغة قريش .

واذا كان القرآن عاملا موحدا للعربية،وحافظا لها ،فقد كان من جهة أخرى العامل الاساسي ،والباعث الاول،في نشأة الدراسات اللغوية العربية، وتمثل ذلك في خوف بعض العلماء الحريصين،من أن يتغير اللسان العربي، فيكون هناك فجوة بين لغة القرآن ،ولغة العرب المستعملة،فلا يفهم بعد ذلك القرآن الفهم الصحيح،وينعكس هذا على أحكام الدين الاسلامي ، وذلك بسبب اختلاط العرب بغيرهم بشكل واسع بعد الفتوحات الاسلامية، مما أدى الى ظهور بوادر الخطأ،وانتشار اللحن .

وهناك حوادث كثيرة رُويت في هذا الشأن ،من أبرزها تلك الحادثة المشهورة في كتب اللغة والنحو ،والتي فحواها،أن قارئا كان يقرأ على قارعة الطريق،فمرّ أعرابي وسمعه ،وهو يتلو قوله تعالى :" ان الله بريء

---

(1) في الحديث نزل القرآن على سبعة أحرف .

من المشركين ورسوله " بكسر اللام في "رسوله "، فتبرأ الاعرابي من الرسول لفهمه - حسب سليقته - بأن الله قد تبرأ من الرسول[1].

بداية الدراسات وأوائل الدارسين :

يقول الدكتور محمد حسين آل ياسين[2]: " ان قيام الدراسات اللغوية العربية كان حتميا ، لتوافر العوامل والدوافع ، فثراء العربية ونضجها واختلاف اللهجات فيها ، وما يوقد به القرآن الكريم ، والشعر من مادة أولية مهمة ، ثم ما كان عليه ولاة الأمر والدارسون من استعداد عقلي ونفسي ، ثم كانت الدوافع الخاصة وهي خدمة القرآن الكريم وصون اللغة من اللحن " .

كانت الأعمال التي تركزت حول القرآن الكريم لضبطه وإحكام تلاوته نقطة البداية . وهناك شبه إجماع بين الباحثين على أن أبا الاسود الدؤلي " المتوفى سنة 69 هـ " كان أول المتصدين لهذه المهمة .

يقول السيرافي " المتوفي سنة 368 هـ فيما روى عن عاصم : " أول من وضع العربية ابو الاسود الدؤلي "[3].

والمشهور أن أبا الاسود قام بنقط المصحف نقط الاعراب ، قال المبرد المتوفي 275 هـ : " أول من وضع العربية ونقط المصحف

(1) هناك من يرى أن الحادثة كانت مدبرة ومفتعلة لاثارة القضية ، والحث على وضع قواعد للغة .
(2) في كتابه " الدراسات اللغوية عند العرب الى نهاية القرن الثالث ، ص 29 . دار مكتبة الحياة ، بيروت ، ط 1 سنة 1980 " رسالة دكتوراه ". وهو باحث عراقي معاصر
(3) في كتابه أخبار النحو بين البصريين ، ص 17 ، المطبعة الكاثوليكية بيروت 1939 .

أبو الاسود الدؤلي (1) .

ثم قام تلاميذ أبي الاسود في عهد الحجاج بن يوسف من امثال نصر بن عاصم الليثي " توفى 89 هـ " بما يسمى بنقط الاعجام، للتمييز بين الاحرف المتشابهة في الرسم، مثل (ت ـ ب ـ ث ، ج ـ ح ـ خ) .

وأتم الخليل بن احمد الفراهيدي " توفي 170 هـ " ذلك العمل باستبدال الحركات بنقاط الاعراب .

وتذكر الروايات أن الامام عليا (ض) كان قد وضع صحيفة ذكر فيها بعض ما سمع من مواطن اللحن وتصحيحه، مع بعض الضوابط في تقسيم الكلمة الى اسم، وفعل، وحرف ، والاسم الى ظاهر، ومضمر ، وقال لابي الاسود " ضع ما هو على غرارها، وانح هذا النحو ". فسمي هذا العلم نحوا، ثم توسع أبو الاسود بما وضعه وعرضه على الامام فاستحسن ذلك ، فجمع ما وضع فكان من ذلك مجموعة دوّنها في الصحائف ، سميت بالتعليقة (2) .

المراحل الأساسية للدراسات اللغوية العربية .

يذكر الدكتور جعفر دك الباب (3) أن للدراسات اللغوية العربية ثلاث مراحل وهي :

---

(1) الداني ـ المحكم في نقط المصاحف ص 6 ـ 7، تحقيق عزة حسن ، مطبوعات مديرية احياء التراث القديم ـ دمشق 1379 هـ ـ 1960 م .
(2) انظر معجم الادباء ج 14 ـ ص 50 ، مطبوعات دار المأمون ، بدون تاريخ .
(3) في كتابه : الموجز في شرح دلائل الاعجاز في علم المعاني ص 27 ـ 29 . الطبعة الاولى ، دمشق 1980 .

1) مرحلة الدراسة اللغوية التحليلية الشاملة "وتشمل جمع المادة اللغوية، وتصنيفها، ثم دراستها واستقراءها ومقارنتها، واستنباط القواعد "

2) مرحلة الدراسة اللغوية المتخصصة " المدارس النحوية ".

3) مرحلة الدراسة الوظيفية للغة .

ويقول الدكتور عبد الرحمن الحاج صالح (1) في معرض الحديث عن نشأة علوم العربية ومراحلها : " ينبغي أن نعلم أن هذا الذي يسمى بعلوم اللغة عند العرب نشأ وترعرع في البصرة والكوفة، في زمان مبكر، ثم بلغ أوجه عند الخليل وسيبويه، وزاد عليه من جاء بعدهما، ويذكر من ذلك مدرسة ابن السراج " . . . . ويتابع قوله : " وتنقسم هذه العلوم الى، علم اللغة بمفهومها القديم، أي المعطيات اللغوية، ثم علم النحو، وهو تحليل علمي لهذه المعطيات، من حيث الصيغة والمعنى، ثم علم البلاغة، وهو دراسة الأساليب الفنية وغير الفنية " .

ويسمي الدكتور محمد حسين آل ياسين (2) المرحلة الاولى مرحلة الدراسات المختلطة، ويوضح ذلك باختلاط الدراسة الدينية بالدراسة اللغوية بأنواعها، من لغة، ونحو، وصرف، وبلاغة، وغير ذلك .

---

(1) من محاضرة لطلاب الماجستير بعنوان " اللسانيات العربية " سنة 1989

(2) انظر كتابه : ـــ الدراسات اللغوية . ص 59 - ومابعدها

ويمكننا بعد ذلك تحديد مراحل الدراسة اللغوية وتلخيصها كمايلي :

1 — مرحلة جمع المادة اللغوية وتصنيفها :

وقد تم ذلك برحلة العلماء الى البادية بعد تحري البيئة اللغوية السليمة ،واختيار القبائل التي يؤخذ عنها ، مثل قريش ، وتميم ، واسد ، ثم هذيل وكنانة . يقول ابن فارس : " أجمع علماؤنا بكلام العرب والرواة لاشعارهم ، والعلماء بلغاتهم وأيامهم ومحالهم أن قريشا افصح العرب السنة وأصفاهم لغة "(1).

وقد جاء في المزهر قول الفارابي : " والذين أخذ عنهم اللغة وبهم اقتدي ، وعنهم أخذ اللسان العربي ،من بين قبائل العرب هم : " قيس ، وتميم ، وأسد ، فانّ هؤلاء الذين أخذ عنهم أكثر ما أخذ ومعظمه ، وعليهم إتكل في الغريب ،وفي الاعراب ،والتصريف ، ثم هذيل ، وبعض كنانة ، وبعض الطائيين " . ثم يحدد الفارابي الاماكن التي حرّم الاخذ منها ،كالمدن والقبائل المجاورة للأمم الاخرى . " فلم يؤخذ من لخم ولا جزام ، ولا من قضاعة ، ولا من غسان ، واياد ، ولا من تغلب واليمن " .(2) .

كما أن جامعي اللغة لم يهملوا المورد نفسه حيث قصدوا من عرف

(1) انظر الصاحبي في فقه اللغة لابن فارس ، ص 23 — مطبعة المؤيد ، القاهرة ، 1328 هـ — 1910 م .

(2) عن مقالة للزبير سعدي — مجلة اللسانيات عام 1971 — ص 41 — 42 .

بصدقه وأمانته ، وأخذت الرواية اللغوية شروط رواية الحديث ، فاعتبر من اللغة متواترا ، وآحادا ، ومرسلا ، ومنقطعا "[1].

لقد تمت الرواية بهجرة العلماء الى البادية ، ثم بالرحلة المعاكسة ، أي بهجرة الاعراب الى الحواضر ، ومشاركة بعضهم في الدرس اللغوي ، ثم الرواية عمن شافه الاعراب . وتوقفت الرواية في أواخر القرن الرابع الهجري .

2 — مرحلة الدراسة والاستقراء واستنباط القواعد :

كانت هذه المرحلة في بدايتها مختلطة دون الفصل بين علوم العربية وغيرها كالعلوم الدينية والبلاغية ، بل والفلسفة والمنطق ، وعلم الكلام ، ولكن الدراسات الخاصة بعلوم اللغة كانت أكثر ارتباطا ، ويمثل كتاب سيبويه ارتباط علوم العربية في تلك المرحلة وعدم تميزها ، فرغم شهرة الكتاب على أنه كتاب نحو ، فقد تضمن اللغة والصرف ، والبلاغة ، والقراءات ، وغيرها حتى اعتبر كتابا في علم اللغة العربية بالمعنى الحديث ، ولا يقتصر الامر على كتاب سيبويه ولكنه أبرز الكتب في هذه المرحلة .

ويظهر أن بوادر استقلال الدرس اللغوي قد بدأت في أواخر القرن الثاني الهجري . ففي النحو نذكر كتابي عيسى بن عمر " المتوفي 149هـ " ، الجامع والاكمال ، وفي الصرف كتاب التصغير لابي جعفر الرؤاسي " المتوفي 187هـ " .

---

(1) تاريخ آداب العرب . ج 1 باب الرواية عن [illegible] الدراسات اللغوية ص 66 .

ثم وضع تلميذه أبو الحسن الأحمر كتاب التصريف ، ثم جاء المازني ووضع كتاب التصريف [1].

3 — مرحلة الدراسة النحوية المتخصصة :

كل الدراسات من طبيعتها أن تبدأ عامة ، ثم تتدرج نحو العمق والتفصيل والتخصص ، كما أن البحث اللغوي يمرّس العقول ، ويدفع الى التعمق ، بالاضافة الى أن الملاحظات والدراسات الأولية ، حول المادة اللغوية قد شجعت على عدم الانقطاع عن البحث ، بالاضافة الى اكتشاف الأسرار اللغوية ، على ما فيها ، من حكمة ، وطرافة ، تغري الباحثين بالدرس والمتابعة ، بالاضافة الى المنافسة بين العلماء ، واختلاف المنهج منذ تحديد البيئة الجغرافية ، ثم تأثير منهج الدراسات الدينية ، وما به من تأويل واستنباط على المنهج اللغوي ، كل ذلك أدى الى التعمق والتخصص ، والاختلاف الذي تجلى في ظهور المدرستين النحويتين المشهورتين ؛ مدرسة البصرة ، ثم مدرسة الكوفة ، اذ تمثل هاتان المدرستان وما نشأ بينهما من تنافس وخلاف مرحلة خصب الدراسة اللغوية ، التي مازالت ثمارها يانعة الى يومنا هذا .

ولا نرى داعيا ، للحديث والتفصيل ، في هاتين المدرستين ، في هذه العجالة ، فقد كثر الحديث عنهما ، بل ووضعت المؤلفات الكثيرة حولهما مثل :

---

(1) انظر نشوء الدراسات اللغوية ، ص 84 .

المدارس النحوية ،: ، ومدرسة البصرة النحوية ، ومدرسة الكوفة ، والخلاف النحوي . والانصاف في مسائل الخلاف . . .

ونذكر فقط بالمنهج العام لكل من هاتين المدرستين ، حيث يعتمد المذهب البصري على " الاهتمام بالسماع ، والقياس ، وإعمال الفكر ، والخضوع للعقل ، والاعتماد على التعليل ، واهمال الشاذ ، فهم يؤثرون السماع الكثير ، والقياس الصحيح .

أما الكوفيون فلم يخالفوا الأصول العامة لمذهب البصرة ، وأبرز ما يميز مذهبهم اعتمادهم على الرواية ، والتوسع فيها ، والاهتمام بالمنقول ، واحترام النصوص والتمسك بالنادر القليل ، وإن شذ ، والاعتماد على الشاهد ولو كان يتيما ، ومن هنا كثرت القواعد والاستثناءات عندهم "(1) .

قال السيوطي (2) " توفي 911هـ " : " اتفقوا على أن البصريين أصح قياسا لأنهم لا يلتفتون الى مسموع ، ولا يقيسون على الشاذ ، والكوفيون أوسع رواية " .

ولقد قامت مدارس أخرى أخذت من كلتا المدرستين ، كالمدرسة البغدادية ، ثم المدرسة المصرية ، والأندلسية .

إن تمييز هذه المراحل في الدراسة اللغوية ، لا يعني أن بينها حدودا

---

(1) انظر ، المدارس النحوية ، شوقي ضيف ، ص 162 — دار المعارف بمصر الطبعة الثالثة .

(2) في كتابه الاقتراح ، ص 100 — دار المعارف النظامية حيدر آباد ، الطبعة الاولى .

فاصلة دقيقة ،فلم يكن في كثير من الأحيان فاصل بين جامع اللغة، ودارسها ،بل والنحوي المختص المنسوب الى مدرسة نحوية ،فكثير من الدارسين اللغويين كانوا من الذين رحلوا الى البادية ، وشافهوا الاعراب ، وأخذوا عنهم في الحواضر ،بل أن بعضهم كالخليل، وسيبويه نسب اليه ريادة مدرسة نحوية، واعتبر نحويا .

إن سيبويه يمثل الجسر الرابط بين مراحل الدراسة اللغوية، من الرحلة الى البادية ،ومشافهة الاعراب، الى التأليف والدراسة المختلطة، الى تمثيل مدرسة نحوية، لها خصائصها وميزاتها ، هي المدرسة البصرية؛

— مرحلة الدراسة الوظيفية للغة .

هذه المرحلة التي ذكرها الدكتور جعفر دك الباب [1]، جاءت كما يقول كردة فعل على ما أصاب الدراسة اللغوية من شكلية وابتعاد عن الهدف الأساسي منها .

بدأت هذه المرحلة بظهور العالم الجليل عبد القاهر الجرجاني "المتوفى 471 هـ)، وقامت على منهج جديد، ونظرية لغوية، بلورها الامام عبد القاهر الجرجاني، في كتابه " دلائل الاعجاز في علم المعاني "، وهدفها اصلاح ما وصلت اليه الدراسة اللغوية، فهو يقول : " أما النحو فظننته ضربا من التكلف

---

(1) في كتابه الموجز في شرح دلائل الاعجاز . ص: 29 .

وبابا من التعسف، وشيئا لا يستند فيه الى أصل ، ولا يعتمد فيه على عقل ، وأن مازاد منه على معرفة الرفع والنصب ، وما يتصل بذلك مما نجده في المبادئ، فهو فضل لا يجدي نفعا، ولا تحصل منه فائدة . . .(1)

ويؤكد الجرجاني أن البلاغة ليست أمرا مستقلا عن اللغة، وانما تساعد اللغة على أداء وظيفتها ، بل أن دراسة اللغة بكل فروعها يجب أن تكون مترابطة فيما بينها .

ومن تتبع آراء الجرجاني في كتابه دلائل الاعجاز تبدو له وجهة نظره في دراسة اللغة دراسة وظيفية، غايتها فهم أساليب اللغة، وارتباط النحو بالبلاغة والمعاني، من خلال نظم الكلم . والنظم هو قوام نظرية الجرجاني اللغوية .

لقد كانت محاولة على يد عبد القاهر الجرجاني، للعودة بالدراسة اللغوية العربية الى مسيرتها الاولى، بعد ارتقاء هذه الدراسة، واستفادتها من الرصيد الدراسي، على مدى القرون السابقة .

---

(1) انظر دلائل الاعجاز في علم المعاني، والموجز في شرح دلائل الاعجاز ص : 28 — 29 .

— الفصل الأوّل —

موجز الدراسات الصرفية العربية والتأليف الصرفي

— توطئة .

— مفهوم الصرف وأهميته

— مراحل الدراسة الصرفية والتأليف الصرفي

توطئـــــة :

حاولنا في التمـــهيد أعطـاء صوره عامـة عن الدراسـات اللغويـة العربيـة ، وسنحـاول في هذا الفصـل الوقـوف عند الدراسـة الصرفيـــــة بشكــل خاص ، وسنلاحـظ أن الدراسـات الصرفية لن تكون لها صـورة مستقلة دقيقـة ،لأنّ الصرف ظل تابعا للنحو من جهـة ، ولم تكن له الأهميـة التـي لقيهـا علم النحو من جهـة أخـرى .

وليس الغرض هنا أن نتتبع الدراسات الصرفيه بجزئياتها ، وتفاصيلهـا ولا أن نقف على كل ما يمكن أن يقع في هذا المستوى من مستويات الدراسـة اللغويـة ، وليست مهمتنا أن نقدم دراسـة علميـة وتاريخيـة شاملـة للصرف، في فترة زمنيـة طويلـة،تمتـد من القرن الثاني الهجـري وحتى عصرنـــا الحاضـر ، وانما غرضنـا ـ في حدود بحثنـا ـ أن نبين الخطوط العريضـة والمراحـل العامـة ، ونضـرب بعض الأمثلـة التي تمثـل كل مرحلة معتمدين في ذلك على ما استطعنا أن نصـل اليه من المراجع والابحاث والمحاضرات التي تلقيناها من أساتذتنا الكرام .

ولابد بعد ذلك من التنبيــه الى مايلي :

1 ـ صعوبة استخلاص مادة الدراســة الصرفية نظرا لاختلاطها بغيرهـا وخاصة النحو ، والدراسات الصوتية، مما يسبب عدم الدقة في تتبع المراحل وعدم التحديد الدقيق لمؤلفـات وابحاث الصرف الخالصـة .

2 — عدم مراعاة الدقة الكاملة في التسلسل التاريخي؛ فطبيعة هــــذه الدراسة قد تجعلنا نقدم الحديث عن بعض المتأخرين على من تقدمهم من العلماء والمؤلفين .

3 — ستظل هناك بعض الثغرات غير مغطاة تغطية كاملة نظرا لطــــول الفترة التي نتحدث عنها .

4 — سيظل هذا الفصل مجرد لبنة في البناء العام الموجه خطوة بعد خطوة، للوقوف ميدانيا على واقع تعليم الصرف، في مدارسنا الثانوية، التي تأخذ مناهجهـا من المادة الصرفية، والدراسات الصرفيـة، على اختلاف مراحلها .

آ — مفهوم الصرف عند العرب .

عند الحديث عن الصرف لابد أن نذكر أن المعنى اللغوي لكلمة " الصرف " — بشكل عام — هو التغيير والتحويل ، قال تعالى " وتصريف الرياح والسحاب المسخر بين السماء والارض "(1) .

وقد تأخذ الكلمة مدلولات مختلفة في الاستعمال ، كالتصريف، والصرف لتبديل قطع النقود ، أو تعني تصريف الامور وتدبيرها، أو معاني يحددها السياق .

أما في الاصطلاح القواعدي النحوي ، فالصرف يمثل أمرين، التصريف والاشتقاق . فالاشتقاق أخذ كلمة من كلمة أخرى ؛ أصل ، أو أخذ فرع من أصل ، كأخذ المشتقات من المصدر، أو الفعل على اختلاف في المذاهب . أما التصريف فهو تغير الكلمة نفسها على وجوه شتى .

وابن جني "توفي 392هـ" تأتي عنده كلمة التصريف بمعنى الصرف فهو يقول — في معرض التفريق بين الصرف والنحو — "فالتصريف انما هو لمعرفة انفس الكلم الثابتة ، والنحو انما هو لمعرفة أحواله المتنقلة ، ألا ترى أنك اذا قلت قام بكرٌ ، ورأيت بكراً ، ومررت ببكرٍ ، فإنك إنما خالفت بين حركات الاعراب لاختلاف العامل ، ولم تعرض لباقي الكلمة "(2)

---

(1) سورة البقرة . الآية ، 164 .

(2) ابن جني — المنصف في شرح تصريف المازني ج 1 ، ص : 4 — 5 — مطبعة مصطفى البابي وشركاه — الطبعة الاولى 1954 .

ثم يفرق ابن جني بين التصريف والاشتقاق فيقول : " التصريف ميزان العربية وبه تعرف أصول كلام العرب من الزوائد الداخلة عليها ، ولا يوصل الى معرفة الاشتقاق الا به ".(1)

وهو وإن كان يرى أن التصريف غير الاشتقاق لكنه يرى بينهما ارتباطا . اذ يقول : " وينبغي أن يعلم أن بين التصريف والاشتقاق نسبا قريبا ، واتصالا شديدا ، لأن التصريف هو أن تجيء الى الكلمة الواحده فتصرفها على وجوه شتى مثال ذلك ان تاتي الى " ضرب " فتبني منه مثل جعفر " ، فتقول : ضَرْبَب ، ومثل قِمَطْر ، ضِرَبّ ، ومثل دِرْهم ، ضِرْبب ، ومثل ظَرُفَ وضَرُبَ أفلا ترى الى تصريفك الكلمة على وجوه كثيرة ؟ . وكذلك الاشتقاق أيضا ، ألا ترى أنك تجيء الى الضرب الذي هو المصدر فتشتق منه الماضي فتقول : ضَرَبَ ثم تشتق منه المضارع فتقول يَضْرِب ، ثم تقول في اسم الفاعل ضارب . . . . فمن هاهنا تقاربا واشتبكا ، الا أن التصريف وسيطة بين النحو واللغة يتجاذبانه ، والاشتقاق أقعد في اللغة من التصريف ، كما أن التصريف أقرب الى النحو من الاشتقاق (2).

أما ابن عصفور فيقول : " والتصريف ينقسم قسمين أحدهما جعل الكلمة على صيغ مختلفة لضروب من المعاني نحو ضرب وتضارب ، واضطرب . . . . ومن هذا النحو اختلاف الاسم للمعاني التي تعتوره من التصغير ، والتكسير نحو ، زُيَيْد ، وزيود ، وهذا النحو من التصريف جرت عادة النحويين أن يذكروه مع ما ليس بتصريف .

(1) المصدر نفسه . ج 1 . ص : 2 .
(2) المصدر نفسه . ج 1 . ص : 3 — 4 .

والآخر من قسمي التصريف ، تغيير الكلمة عن اصلها ، من غير أن يكون ذلك التغيير دالا على معنى طارئ على الكلمة نحو "قَوَلَ" الى "قال" ألا ترى أنهم لم يفعلوا ذلك ليجعلوه دليلا على معنى خلاف المعنى الذي كان يعطيه "قَوَلَ" الذي هو الاصل لو استعمل ، وهذا التغيير منحصر في النقص ك "عدة" ونحوه، والقلب ك "قال" و "باع" ، والابدال ك "اتّعد واتّزن" أو النقل كنقل عين شاكٍ، ولاثٍ الى محل اللام ، وكنقل حركة العين الى الفاء في نحو قولك : قلت ، وبِعْت . . . [1].

ويقول ابن عصفور عن التصريف والاشتقاق ايضا : " والأدلة التي يعرف بها الزائد من الأصل هي الاشتقاق والتصريف ، أما الاشتقاق فينقسم قسمين، اشتقاق أصغر واشتقاق أكبر ، فالاشتقاق الاكبر عقد تقاليب الكلمة كلها على معنى واحد . . . . ولم يقل به أحد من النحويين الا أبا الفتح ، والصحيح أن هذا النحو من الاشتقاق غير مطرد . والاشتقاق الأصغر حدّه أكثر النحويين بأنه إنشاء فرع من أصل يدل عليه نحو : احمرّ فانه منشأ من الحمرة ، وهي أصل له [2].

أما عند المتأخرين فالصرف أشمل وأعم ، وقد جاء في كتاب "التصريح على التوضيح":

" الصرف في اللغة تغيير مطلق ، وفي الصناعة تغيير خاص ببنية الكلمة لغرض معنوي أو لفظي ، فالتغيير المعنوي كتغيير المفرد الى التثنية والجمع المصحح وذلك بتحويل زيد مثلا الى " زيدان وزيدون " ، وتغييرٌ المصدر الى الفعل ، وذلك بتحويل الضَّرْب مثلا الى ضَرَبَ وضرَّب بالتشديد للمبالغة في الفعل ، واضطرب لوجود الحركة

---

(1) ابن عصفور الاشبيلي — الممتع في التصريف ج 1 ، ص : 31 — 32 ، الدار العربية للكتاب ، تحقيق فخر الدين قباوة . . . عاش ابن عصفور (597 ــ 669 هـ).

(2) المصدر نفسه .ص: 41

مع الفعل ، واضْرب ، وضارب ، ومَضْروب ، واضرّاب ، ومضراب ، وضَروب وضَرْبَب ، وضَرب ، للمبالغة بالوصف .

والتغيير اللفظي كتغيير " قَوَل " الاجوف ، وغزو من الناقص الى قال " وغزا ، بقلب حرف العلة ألفا ، لتحركه وانفتاح ما قبله ، والابدال في " أَقتت " ، والحذف في " قُل " والادغام في " رَدّ " . . . .[1]

وجاء في حاشية الخضري على ابن عقيل : " أن التصريف اصطلاحا يطلق على شيئين ، الاول تحويل الكلمة الى أبنية مختلفة لاختلاف المعاني ، كالتصغير والتكسير ، واسمي الفاعل والمفعول ، والتثنية والجمع ، وجرت عادتهم بذكر هذا القسم مع علم الاعراب " كما فعل الناظم "[2] ، وهو في الحقيقة من التصريف ، والآخر تغيير الكلمة عن أصول وضعها لغرض غير اختلاف المعاني ، كالالحاق والتخلص من السكونين ، ومن اجتماع الواو والياء ، وسبق احداهما بالسكون ، ويسمى هذا التغيير بالاعلال وهو المراد هنا ، وينحصر في ستة أشياء ، الحذف والزيادة ، والابدال ، والقلب ، والنقل ، والادغام ، فهذه كلها أنواع تحت الاعلال ، كما في الصبان وفي الشافية ، وشرح الحزبي أن الاعلال خاص بتغيير حرف العلة بحذف أو قلب ، أو اسكان للتخفيف ، وماعدا ذلك ليس اعلالا ، وقد يطلق التصريف على ما يعم الأمرين معا " .[3]

---

(1) الشيخ خالد الازهري — شرح التصريح على التوضيح ج 3 ، ص : 356 ، مطبعة مصطفى محمد — القاهرة ، 1358 هـ . عن دراسات في علم اللغة ص : 94 . والتوضيح هو شرح ابن هشام لألفية ابن مالك .
(2) يقصد ابن عقيل
(3) الخضري على ابن عقيل — ج 2 ، ص : 174 — دراسات في علم اللغة ص : 94—95 .

وفي مدخل كتاب التطبيق الصرفي لـ : د . عبده الراجحي ، يقول المؤلف :
" يعرف علماء العربية الصرف بأنه العلم الذي تُعرف به كيفية صياغة الابنية العربية وأحوال هذه الابنية التي ليست اعرابا ، ولا بناء ، والمقصود بالابنية " هنا هيئة الكلمة ، ومعنى ذلك أن العرب القدماء فهموا الصرف على أنه دراسة لبنية الكلمة ، وهو فهم صحيح بالاطار العام للدرس اللغوي .

ويذكر المؤلف أن المحدثين (ويأخذ هنا عن كمال بشر) يرون أن كل دراسة تتصل بالكلمة أو أحد أجزائها وتؤدي الى خدمة العبارة والجملة أو — بعبارة بعضهم — تؤدي الى اختلاف المعاني النحوية ، كل دراسة من هذا القبيل هي صرف . . . . ، ومهما يكن من أمر فان علماء العرب يحددون الصرف بأنه دراسة لنوعين فقط من الكلمة آ — الاسم المتمكن — ب — الفعل المتصرف "(1)

ويقول صاحب الممتع في التصريف : " اعلم أن التصريف لا يدخل في أربعة أشياء ، وهي الاسماء الاعجمية (التي عجمتها شخصية) كـ " اسماعيل " ، والاصوات كـ " غاق " والحروف ، وماشبه بها من الاسماء المتوغلة في البناء ، نحو : "من — ما " لانها كجزء من الكلمة في افتقارها . وقد جاءت بعض الكلمات المبنية مشتقا نحو " قط " لانها من قططت . . . . وكذلك ذا ، وذي ، والذي . . . . وتستعمل استعمال المتصرف . . . وكلما كان الاسم من شبه الحرف اقرب كان من التصريف أبعد . وماعدا ذلك من الاسماء العربية والافعال يدخله التصريف (2) .

وقد جاء في التمهيد لكتاب تصريف الاسماء والافعال للدكتور فخر الدين قباوة قوله : " علم الصرف هو أصول وقواعد ، تعرف بها أحوال بنية الكلمة ، صيغها الاصلية ، والعارضة ، وما يلابسها من تغيير معنوي في مدلولها ، مصدره

---

(1) د . عبده الراجحي ، التطبيق الصرفي — دار النهضة العربية 973 ، ص 7 — 9 .
(2) الممتع ، ص 39 .

البناء المحدث ، بالتصغير أو النسبة ، او التثنية او الجمع او التانيث، في الاسماء ، والتحويل الى الماضي والمضارع والامر في الافعال . ومن تغيير صوتي في بنيتها، مصدره الظواهر التصريفية كالتجريد ، والزيادة ، والحذف، والابدال ، والاعلال ، والادغام ، والقلب المكاني ، والامالة ، والتحريك ، والتسكين للابتداء والوقف ، والتخفيف والتثقيل .

أما التصريف (ومازال الكلام للمؤلف) فقد لمسنا أبعاده في الاسطر المتقدمة ، وهو تحويل الكلمة من بنية الى اخرى بالزيادة والحذف ، وتغيير الحركات والابدال والاعلال . . . . وله غايتان ،أولاهما معنوية خالصة ، تولد صيغا تغني اللغة ، وتقدم لها مفردات لا تحصى لتخدم المعاني المختلفة كالفعل في أزمانه الثلاثة ، والحدث المجرد من الزمان في المصادر المتنوعة، واسم الفاعل واسم المفعول ، والصفة المشبهة ، واسم التفضيل ، واسم الزمان ، واسم المكان ، واسم الآلة ، والمؤنث ، والمثنى ، والجمع ، والمصغر ، والمنسوب . . . . والغاية الثانية من التصريف لفظية خالصة تخفف ثقل الاصوات التي تكون الكلمة ففي التصريف تتغير بعض الحركات والاحرف وتزول بعض الصوتية ليزول عن الكلمة شيء من الثقل دون أن يتأثر المدلول المعنوي ، فالفعل "عود" يثقل لفظه لتحرك الواو بعد فتح فتقلب الواو ألفا للتخلص من الثقل : "عاد" . . . . . .

ويتابع المؤلف : " ولما كان التصريف يعني التحويل والتغيير والتصرف ، كان يتناول الكلمات التي تستجيب لهذه الظواهر ، ويتفادى الكلمات التي تستعصي عليها .

انه يختص بالاسماء المعربة ، والافعال المتصرفة ، وينأى عما دون ذلك"(1)

وبعد فقد قدمت هذا العرض من النصوص لعلماء لغويين من مراحل مختلفة ، منذ ابن جني وحتى هذا العصر ، وأعتذر عن هذه الاطالة التي لا عمل لي فيها الا النقل والاختيار ، اذ كان غرضي محاولة تحديد مفهوم الصرف وميادينه عند علماء العربية على اختلاف عصورهم . ويمكن الآن أن أستخلص من مجمل الآراء بأن الصرف بمفهومه العام هو تغيير في بنية الكلمة لغرض يتعلق بالمعنى النحوي ، أو لغرض لفظي خاص بالكلمة للتخفيف اللفظي . فالتغيير للمعنى هو الذي يؤثر في بنية الجملة على المستوى التركيبي كالمشتقات . أما اللفظي فيكون صوتيا فقط لا يؤثر في معنى الكلمة حتى على المستوى الافرادي كالاعلال والابدال وما شابه ذلك . وغير الصوتي كتغيير المفرد الى جمع التكسير الذي يرى بعض المحدثين(2) أن لا تأثير له في الجملة لكن في الواقع له علاقة بالتركيب ويظهر ذلك من المطابقة في قولنا مثلا :

الكتاب قرئ — الكتب قرئت .

أما ميدان الصرف حسب المفهوم المستخلص من تلك النصوص فهو الكلمات القابلة للتغيير كالاسماء المتصرفة المعربة ، والافعال المتصرفة . ويخرج بذلك من الكلام : "الحروف — والاسماء المبنية والافعال غير المتصرفة(3) .

لقد حاولت أن أبسط الآراء حول مفهوم الصرف وميدانه لما لذلك من علاقة بموضوع تطور الدراسة الصرفية ، ثم بمفهوم الصرف في اللسانيات الحديثة . وبعضية المناهج عندنا حيث تشمل دروس الصرف كل ما يدخل تحت مفهومه قديما وحديثا دون تمييز أو اختيار .

(1) فخر الدين قباوة ، تصريف الاسماء والافعال — جامعة حلب كلية الآداب 78 ، ص : 13 — 14 .

(2) كمال بشر .

(3) أي الجامدة مثل عسى — ليس .

ب — موقع الصرف وأهميته .

بينا في التمهيد كيف أن الدراسات اللغوية العربية بدأت عامة مختلطة، ولاسيما الصرف والنحو، وكانت اشارة الامام علي "ض" الى أبي الاسود الدؤلي : " انح هذا النحو " يعني ذلك المفهوم الواسع.

وربما غلب مصطلح النحو على أنه يعني الاعراب، أو العلم الذي يتعلق بمستوى التراكيب، لان ظهور الخطأ في آخر الكلم كان أبين وأسبق، خاصة وأن الاعراب يتعلق بتغيير المعاني على مستوى الجملة . والكلام على مستوى الجملة هو الوضع المستعمل في اللغة، فالناس — عادة — يكلم بعضهم بعضا بالكلام المفيد، وليس بالمفردات، ومع هذا فلم يكن الخطأ مقتصرا منذ البداية على النحو، يقول الجاحظ : " أول لحن سمع بالبادية هذه عصاتي . . .[1] " بدل هذه عصاي . لكن ذلك لم يكن بالضرورة بخطورة الخطأ في الاعراب والنحو، كجر كلمة " رسول " في الاية الكريمة المشهورة " ان الله بريء من المشركين ورسوله . " اذ يصبح المعنى مستحيلا في عقيدتنا .

ولما كان ميدان الصرف هو المستوى الافرادي أي مستوى الكلمة[2]، وكان الهدف الاساسي للدراسات اللغوية العربية الاولى خدمة القرآن، لفهم معانيه والخوف من اللحن فيه، كان الاهتمام بالنحو أكثر، وتغلبت الدراسات النحوية .

ومن الطبيعي أن لغات القبائل التي أخذ عنها، والتي كان بينها بعض وجوه

---

(1) تاريخ آداب العرب، جـ1، ص: 242 — عن مدرسة البصرة النحويه ص3، الدكتور عبد الرحمن السيد — الطبعة الاولى .

(2) سوف نبين فيما بعد أن الكلمة مصطلح ومفهوم "شبه" غامض وغير محدد .

الاختلاف في النحو والاعراب كنصب خبر" ما " عند الحجازيين ، وابقاء الخبر مرفوعا عند التميميين ، أقول من الطبيعي أن بين لغات العرب اختلافا على المستوى الصرفي ، كالاختلاف في جمع التكسير أو كيفية التثنية ، أو صياغة الكلمة المفردة نفسها، ووزنها، ككسر نون المضارعة أو فتحها. ومن الطبيعي أيضا أن العرب إنْ لم يكونوا معصومين تماما من الخطأ النحوي ألّا يكونوا معصومين من الخطأ الصرفي ، فمستويات اللغة لا ينفصل بعضها عن بعض في الاستعمال .

ولنا أن نتساءل الآن عن بداية تميز الدراسات الصرفية عن غيرها من الدراسات اللغوية وخاصة النحو .

من الشائع بين الدارسين أن كتاب سيبويه المتوفى 180 هـ . كانت فيه موضوعات صرفية متداخلة مع الموضوعات الأخرى غير الصرفية . وكذلك كانت كتب الأمالي والنوادر في المرحلة الاولى، فيها عناية بالمسائل النحوية والصرفية، الى جانب الغريب والعروض ، وسرد الأخبار .

والحقيقة، أن الصرف ظل دائما يسير في ركاب النحو، مختلطا بين موضوعاته أو يأتي تاليا على الابواب النحوية في المؤلفات . أما المؤلفات الخاصة بالصرف فهي قليلة جدا .

وفي مجالس ثعلب "المتوفى 291 هـ . والذي يعتبر نحويا تعرض الى مسائل صرفية كذكره " صيغ اسم الآلة . والصفة المشبهة، أفعل التفضيل ، والمبالغة، وبناء فعلل وفعول والتذكير والتأنيث "(1)

---

(1) تاريخ بغداد ، جـ1 ، ص: 321 — جـ 2 ، ص: 490، عن نشأة الدراسات اللغوية ص: 141 .

وابن جني ,الذي أشار الى أهمية التصريف بالنسبة للنحو,والذي ينبغي — حسب رأيه — أن يكون سابقا له ، لأن التصريف يبحث في أنفس الكلم الثابتة ، أقول :ابن جني لا يفرق في تعريفاته أحيانا بين الصرف والنحو، فهو يقول : " النحو هو انتحاء سمت كلام العرب ,في تصرفه ,من اعراب وغيره كالتثنية ,والجمع ,والتحقير ، والاضافة ، والنسب ، والتركيب ، وغير ذلك [1] " رغم أن ابن جني كان من أبرز المهتمين بالصرف والاشتقاق ,خاصة في الخصائص ، وسر صناعة الاعراب ، وكتاب التصريف الملوكي .

على أن هذا المزج في دراسة مسائل الصرف والنحو,كان في الغالب جمعا بين المسائل دون ان تكون الغاية منه بناء الدراسة النحوية على المستوى الصرفي ,الذي هو دونها لعلاقة التفاعل والتكامل بين المستويين [2] . بل أن الموضوعات الصرفية قد تؤخر الى نهاية المؤلفات ,وكان من حقها أن تتقدم ,ولعل السبب في ذلك صعوبة المسائل الصرفية,كما يرى ابن جني وكما صرح صاحب الممتع ,اذ يقول : " فاني لما رأيت النحويين قد هابوا — لغموضه — علم التصريف ، فتركوا التأليف فيه والتصنيف الا القليل منهم ، فانهم قد وضعوا فيه ما لا يروى غليلا ، ولا يحصل لطالبه مؤملا لاختلال ترتيبه ،

---

(1) الخصائص ، جـ1 ، ص: 34 .

(2) حسب رأي كمال بشر

وتداخل تبويبه ، وضعت في ذلك كتابا رفعت فيه من علم التصريف شرائعه ...،(1)

والمؤلف نفسه يبين أهمية علم التصريف مع صعوبته وغموضه فيقول :

" التصريف أشرف شطري العربية وأغمضهما ،فالذي يبين شرفه احتياج جميع المشتغلين باللغة العربية من نحوي ، ولغوي إليه ، أيما حاجة ، لانه ميزان العربية ، ألا ترى أنه قد يؤخذ جزء كبير من اللغة بالقياس ، ولا يوصل الى ذلك الا من طريق التصريف نحو قولهم : كل اسم في أوله ميم زائدة مما يعمل به ، وينقل ، مكسور الاول نحو مِطرقة ، مِروحة .... الا ما استثني من ذلك ،فهذا لا يعرفه الا من يعلم أن الميم زائدة ، ولا يعلم ذلك الا من جهة علم التصريف ... ومما يبين شرفه أيضا أنه لا يوصل الى معرفة الاشتقاق الا به ... "(2)

ولو انتقلنا نقلة طويلة نسبيا نحو العصر الحديث سنجد كذلك من يعطي لهذا العلم — علم الصرف — الاهمية والاولوية ،فالشيخ أحمد الحملاوي في كتابه " شذا العرف في فن الصرف " يقول : " وبعد ،فما انتظم عقد علم الا والصرف واسطته ، ولا ارتفع منارة الا وهو قاعدته . اذ هو احدى دعائم الأدب ، وبه تعرف سعة كلام العرب . "(3)

انه اعتراف من علماء العربية ، في مراحل متعددة ، بأهمية علم الصرف ، وضرورة الاعتماد عليه في دراسة النحو ، واللغة بشكل عام .

(1) الممتع ، ص : 22 .
(2) المصدر نفسه " الممتع " ص 27 .
(3) شذا العرف في فن الصرف — للشيخ أحمد الحملاوي — المقدمة — مطبعة دار الكتب المصرية القاهرة ، 1927 .

جـ — مراحل الدراسة الصرفية والتأليف الصرفي :

ذكر الرواة عددا من الكتب الخاصة بالصرف ، الا أن اول مؤلف صرفي مستقل — فيما يُعلم — وصل الينا هو كتاب " التصريف " للمازني ، وهو الذي فصل الصرف عن النحو ، وقد شرح ابن جني كتاب المازني هذا في كتابه المنصف وتتابع التأليف الصرفي المستقل ، فجاء كتاب التصريف لابن جني " توفي 392هـ " وكتاب الشافية " لابن الحاجب " توفي 643 هـ " . الذي يكاد أن يكون المرجع الوحيد الذي خصص لدراسة المواضع الصرفية ، وقد قام بشرحه رضي الدين الاستراباذي .

على أن هناك من يرجع التأليف في الصرف الى أبي الاسود الدؤلي ، ولا شك أن ذلك ضرب من المبالغة اذا أردنا أن نعطي الدراسة الصرفية مدلولها الواقعي المفهوم عندنا .

ويمكن اعتبار كتاب " التصغير " للرؤاسي " توفي 187هـ "[1] من المؤلفات الصرفية المبكرة ، على أن هناك دراسات ، ومؤلفات صرفية ، أسبق ولكنها تندرج تحت ما يسمى اليوم بالدراسات الصوتية ، مثل كتاب " الهمز " لابن ابي اسحاق الحضرمي " توفي 117هـ " ويماثل ذلك من الدراسات الصوتية ، ما أخذه سيبويه عن الخليل ، من دراسات صوتية فوسعها ، وجعل للاصوات مكانا مهما في كتابه كبابي " الابدال والادغام " (2)

(1) الفهرست لابن النديم ص 71 عن الدراسات اللغوية ، ص : 438 .
(2) الكتاب جـ 2 — ص : 487 .

أما ابن جني، فقد كانت له وقفة طويلة مع الاصوات، في كتابيه " الخصائص " و " سر صناعة الاعراب "، وقد ورد مصطلح الأصوات لأول مرة، في كتابه " التصريف الملوكي "(1).

ثم كان أن توسع اللغويون في بعض الظواهر الصوتية كالابدال، فوضع أبو الطيب اللغوي " المتوفي 351 " كتاب " الابدال ".

وكان آخر مثل هذه المؤلفات الصرفية الصوتية من حيث الأهمية والسعة كتاب " سر الليال في القلب والابدال " لأحمد فارس الشوياق .

لقد استطردت الى ذكر مثل هذه المؤلفات الصوتية، لأنها كانت تعتبر من الدراسات الصرفية ، وهي في مناهجنا التعليمية الحالية تدرس كأبحاث في مادة الصرف ، وهي في الحقيقة لا تدخل في موضوع الصرف الا من حيث أنها المستوى الأدنى، الذي ينبغي أن تبنى عليه الدراسات الصرفية. لكننا نجد في مؤلفاتنا التعليمية المعاصرة مثل هذه الأبحاث، تحت عناوين الصرف، ومثالنا على ذلك كتاب بعنوان التطبيق الصرفي، للدكتور عبده الراجحي ، ففي هذا الكتاب وتحت عنوانه الكبير تندرج أبحاث مثل :(2)

القلب المكاني — الباب الثالث في الاعلال والابدال . وتحت هذا العنوان مواضيع صوتية مثل :

1 — قلب الواو والياء همزة   2 — قلب الهمزة واوا أو ياء

---

(1) عن نشأة الدراسات اللغوية عند العرب ، ص : 454 ، بتصرف .
(2) التطبيق الصرفي . ص 14 — و ص 153 وما بعدها .

3 ــ قلب الالف ياء   4 ــ قلب الواو ياء

5 ــ قلب الالف واوا   6 ــ قلب الياء واوا

....

....

7 ــ ابدال تاء الافتعال طاء   8 ــ ابدال تاء الافتعال دالا

وهكذا يبدو لنا أن الدراسات والابحاث الصرفية منذ مرحلة الدراسات اللغوية المختلطة الاولى وحتى عصرنا الحاضر ظلت تسير تحت راية النحو إلا القليل منها .

ويمكن أن نجعل مراحل الدراسة ــ ولو بشكل تقريبي ــ كمايلي :

1 ــ مرحلة اختلاطها بالدراسات اللغوية عامة ويمثل ذلك كتاب سيبويه [1]، وكتب الامالي ، وإبان هذه المرحلة كان هناك بعض المؤلفات الصرفية المستقلة توازي تلك المرحلة المختلطة وتتداخل معها زمنيا كما تمتد الى المرحلة التالية . كمؤلفات مستقلة أو باستقلال العناوين الصرفية في مؤلفات النحو ، وذلك مثل مؤلفات ابن ابي اسحاق ، والرؤاسي ، والمازني ، وابن جني التي ذكرناها من قبل .

2 ــ المرحلة الثانية ، والتي رأيت أن أطلق عليها بالنسبة للدراسة والتأليف اللغوي بشكل عام ــ المرحلة الوسيطة ــ التي تبدأ تقريبا من القرن

(1) نظرا لاهمية كتاب سيبويه وكبر حجم المادة الصوتية فيه ، فسأقدم في نهاية هذا الفصل نماذج وأمثلة من المادة الصرفية ، والمواد الاخرى للدلالة على ما يمثله الكتاب من دراسة لغوية شاملة . أنظر . ص: 43 وما بعدها من هذا البحث .

الثالث بعد كتاب سيبويه ، وتمتد الى ما بعد القرن العاشر الهجري .وتميزت هذه المرحلة بأن المادة الصرفية ظلت بشكل عام عالة على المرحلة السابقة مع شئ من التقنين والتبويب .

ومنذ القرن الخامس الهجري ظهرت المتون النحوية والمتضمنة — طبعا — لموضوعات الصرف كألفية ابن معطي ، ثم ألفية ابن مالك " المتوفى 672 هـ"(1) .

ومن الموضوعات الصرفية الواردة في هذه الالفية على سبيل المثال —" أبنية المصادر — أبنية اسماء الفاعلين — والمفعولين والصفات المشبهة بها — الصفة المشبهة باسم الفاعل — التعجب ......

— كيفية تثنية المقصور والممدود وجمعهما تصحيحا ، جمع التكسير — التصغير — النسب ... الخ .

وللتمثيل أيضا نورد ما ذكره تحت عنوان التصريف — محددا ما يدخله التصريف وما لا يدخله من الكلم فيقول(2)

صرف وشبهه من الصرف بري وما سواهما بتصريف حري

وليس أدنى من ثلاثي يرى قابل تصريف سوى ما غيرا

ثم كانت هناك الشروح على هذه المتون ثم الحواشي كشرح ابن عقيل "المتوفى

(1) أنظر ألفية ابن مالك في النحو والصرف — دار الايمان — دمشق بيروت 1932 ، عبد الفتاح صعيدي وحسين يوسف موسى .

(2) المصدر نفسه ، ص : 60 .

769هـ "(1) لالفية ابن مالك، اذ يأتي بأبيات من نظم الالفية حسب الابواب، ويقوم بشرحها، مثال ذلك في باب النسب يأتي بالبيت التالي :

يا. كيا الكرسيّ زادوا للنسب   وكل ماتليه كسره وجب

ويشرح فيقول : اذا أريد اضافة شئ الى بلد، او قبيلة، او نحو ذلك دمشق ذيّل آخره ياء مشددة مكسورا ما قبلها، فيقال في النسب الى " دمشق " ، والى " تميم " : تميمي " ، والى " أحمد " : " أحمدي " . (2)

— وقد ظهر في هذه المرحلة اعلام اعتمد على اعمالهم في تأليف الكتب المدرسية، والجامعية، في المراحل التالية، ومن أبرز هؤلاء ابن هشام الانصاري المصري المتوفي " 761هـ "(3). الذي اعتبر من أعلام النحو في عصره، ومازالت كتبه دعائم للدرس النحوي والصرفي، مثل كتابه مغني اللبيب عن كتب الاعاريب " ، و " شرح شذور الذهب في معرفة كلام العرب " ، ثم كتابه الخاص بالصرف، والمسمى " عمدة الطالب في تحقيق صرف ابن الحاجب .

لقد ظل النحو في هذه الفترة طاغيا على الصرف، وكأن الصرف لا يمكنه أن يكون علما ظاهرا ظهور النحو، ولا مستقلا عنه ، رغم ما كان في هذه المرحلة من مؤلفات صرفية هامة، مثل كتاب " الممتع في التصريف " لابن عصفور الاشبيلي

---

(1) شرح ابن عقيل جـ2 ، مطبعة السعادة ، الطبعة 13 ، 1962 .
(2) المصدر نفسه ، ص : 385 .
(3) مغني اللبيب عن كتب الاعاريب — لابن هشام — تحقيق : مازن المبارك د. محمد علي حمد الله ، دار الفكر ، ط 2 ، 1969 .

" توفي 669هـ" . الذي لام ، كما مر معنا ، النحاة لتهييهم التأليف في الصرف ولغموضه ، كما ذكر ، لذلك ، تصدى هو لهذه المهمة ، فألف ذلك الكتاب ، مخصصا إياه للصرف دون النحو . وطبعا لم تكن موضوعات الصرف موضوعات جديدة كما يظهر من العناوين والموضوعات التي عالجها في كتابه .

— قلنا بأن هذه المرحلة قد امتدت ، تقريبا ، منذ كتاب سيبويه ، وحتى همع الهوامع للسيوطي "المتوفي 911هـ"[1] .

وقد رأينا كيف أن الصرف ظل تابعا فيها للنحو تبعا شكليا لا عضويا .

" وقلنا أن من أهم ميزات هذه المرحلة ، ومنذ أواسطها ، ظهور نظام المتون والشروح ثم الحواشي والتقريرات ، وربما يصبح لهذه التقريرات تعليقات "[2] والسبب في ذلك أن النحو والصرف كانا قد اكتملا ، تقريبا ، منذ كتاب سيبويه ، فما كان من النحويين الا أن اتجهوا الى تأليف مباحث مستقلة في بعض الابواب في النحو والصرف ، كالمذكر والمؤنث للفراء " توفي 207هـ " ، والمقصور والممدود لابن ولاد " توفي 332هـ " . واتجه آخرون الى شرح كتاب سيبويه ، فشرحه الكثيرون كالسيرافي " توفي 368هـ " ثم كثرت عليه الشروح والحواشي والتعليقات .

---

(1) أنظر احمد سليمان ياقوت — ظاهرة الاعراب في النحو وتطبيقاتها في القرآن ص: 142 ، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر 1983 — رسالة دكتوراه الدولة .

(2) أنظر المصدر نفسه ، ص: 142 .

وبعد كتاب سيبويه، كان كتاب المفصل للزمخشري " المتوفي 538هـ " الذي يعتبر أشمل كتاب بعد كتاب سيبويه . فكان له من الشروح والتعليقات ما كان لكتاب سيبويه ، وأهم شروحه " شرح ابن يعيش " المتوفي 643هـ " .

" ثم انتشرت كما بينا سابقا المتون والشروح في أواسط القرن السابع الهجري ، وظهرت في القرن العاشر الهجري الحواشي والتقريرات ، وهي تعليقات على الحواشي ، وذلك بسبب التعليم حيث كان الاستاذ يشرح أو يعلق ويوضح وقد تطبع هذه الزيادات مع الأصل "(1). وقد ذكرنا كمثال لهذه الشروح شرح ابن عقيل لألفية ابن مالك ، ثم وضع الشيخ الخضري حاشية لهذا الشرح ، كما شرح الاشموني الألفية نفسها ، فوضع محمد بن علي الصبان حاشية لهذا الشرح ، ووضع الشيخ احمد الرفاعي تقريرات على حاشية الصبان ، وشبه ذلك شرح ابن هشام للالفية الذي شرحه خالد الازهري " المتوفي 905هـ" وسمى شرحه التصريح على التوضيح ، ثم وضع الشيخ يسن (المتوفي 1061 هـ" حاشية على التصريح(2).

وما هذه الا أمثلة من أعمال كثيرة مشابهة ، اذ أصبحت الشروح والحواشي والتعليقات هي السمة الظاهرة في هذه الفترة للبحث والتاليف النحوي والصرفي .

ويمكن ان نلخص سمات هذه المرحلة التي سميناها "الوسيطة" بمايلي :

---

(1) المصدر نفسه ، ص : 146 .

(2) المصدر نفسه " ظاهرة الاعراب ، ص : 147 .

1 — طول هذه المرحلة وامتدادها من القرن الثالث وحتى العاشر الهجريين .

2 — التكرار وعدم الابتكار لأنّ النحو قد اكتمل منذ سيبويه تقريبا .

3 — تبعية الصرف للنحو إلا بعض الاستثناءات ، مثل بعض الأبحاث الخاصة كالمذكر والمؤنث للفراء ، والمقصور والممدود لابن ولاد ، والمؤلفات الصرفية مثل شافية ابن الحاجب ، وشرحها [1] ، وعمدة الطالب في تحقيق صرف ابن الحاجب لابن هشام ، والممتع في التصريف لابن عصفور .

4 — كان السبب في كثرة الشروح والحواشي والتعليقات المنافسة والجدل والمعارضة مما أدى أحيانا الى الاستطراد ، والخروج عن الموضوع . .

3 — المرحلة الثالثة — الدراسة الصرفية المعاصرة .

يظل الصرف والنحو بشكل عام في هذه المرحلة عالة على مؤلفات السابقين ، فليس هناك جديد في جوهره ، الا تخصيص بعض المؤلفات للصرف وبتناول مبسط ومبوب ، وظهور تأثيرات لسانية حديثة ، في النظرة والمنهج ، مثل الذي وجدناه في كتاب دراسات في علم اللغة ، للدكتور كمال بشر المتأثر بالنزعة البنوية الانجليزية على الخصوص ، ولاسيما اللساني الانجليزي فيرث .

ومن الكتب الصرفية الهامة في هذه المرحلة الحديثة كتاب شذا العَرْف في فن الصرف الذي ذكرناه من قبل ، والذي سنسجل بعض عناوين أبحاثه كمثال

---

(1) انظر في الملحق . ص 85 من بحثنا هذا تقديم وتعريف شرح الشافية وما فيه من أبحاث.

للموضوعات الصرفية المدروسة :

الميزان الصرفي ..... تقسيم الفعل من حيث الصحة والاعلال ، أقسام الصحيح وأقسام المعتل .... أبواب الثلاثي المجرد .... أوزان الرباعي المجرد وملحقاته .

معاني صيغ الزوائد ... الفعل من حيث الجمود والتصرف ــ حكم الاجوف ــ الناقص اللفيف ... تنبيه في تصرف الافعال مع الضمائر ... تقسم الاسم من حيث كونه مذكرا أو مؤنثا .... (1)

ومن الكتب الصرفية الحديثة التي تعرفها ، كتاب الصرف العربي وقضاياه د . محمد رشاد الحمزاوي ، وكتاب التطبيق الصرفي الذي ذكرناه من قبل .... للدكتور عبده الراجحي ... وكتاب الصرف العربي نشأته ودراسته د . عبد الفتاح الدجني ــ وكتاب تصريف الاسماء والافعال ، للدكتور فخر الدين قباوة .

بالاضافة الى عدد كبير جدا من الكتب المدرسية التي تجمع الدروس الصرفية والنحوية ، بهدف تعليمها ، للتلاميذ ، والمبتدئين . ويغلب على هذه الكتب الاختصار ، والتبسيط ، وضرب الامثلة ، وبعضها ـ في الحقيقة ـ ذو قيمة جيدة في مجال التعليم ، مثل قواعد اللغة العربية لمؤلفه محمد طه على الدرة . وكتاب جامع الدروس العربية للشيخ مصطفى الغلاييني .

---

(1) ستضمن الرسالة بطاقة تعريف بهذا الكتاب : في الملحق

وأخيرا اعتذر لاستطرادي أحيانا الى ذكر مؤلفات وأبحاث قد لا تكــون من واقــع الصرف ، كما أعتذر لعدم تمكني من تغطيـة العنوان الذي وضعته لهذا الفصل تغطيـة كاملة ، لقد فعلت ما سمحت به امكانيـاتي وشعـــرت بالفعل أني لم أبلـــغ ما ينبغـــي أن يبلـــغ .

أمثلة ونماذج من كتاب سيبويه :

ونعرض هنا في نهاية هذا الفصل "كما كنا ذكرنا "[1] أمثلة لما جاء في كتاب سيبويه من كافة فروع علوم العربية .

في النحو .

يقول "سيبويه[2]" تحت عنوان " هذا باب مجاري أواخر الكلم من العربية " :

وهي تجري على ثمانية مجار : على النصب والجر والرفع والجزم ، والفتح والضم، والكسر، والوقف .

وهذه المجاري الثمانية يجمعهن في اللفظ أربعة أضرب : فالنصب والفتح في اللفظ ضرب واحد ، والجر والكسر فيه ضرب واحد ، وكذلك الرفع والضم ، والجزم والوقف . . . . . .

ويتابع فيقول : والنصب في الاسماء رأيت زيدا ، والجر : مررت بزيد والرفع : هذا زيد ، وليس في الاسماء جزم لتمكنها ، وللحاق التنوين فاذا ذهب التنوين لم يجمعوا على الاسم ذهابه وذهاب الحركة . . . .

والنصب في المضارع من الافعال : لن يفعل ، والرفع : سيفعل ، والجزم لم يفعل "[3] . . . .

الهامش

(1) انظر ص 35 من هذا البحث .

(2) توفي سيبويه " 180 هـ " .

(3) كتاب سيبويه ج 1 ص 13 ــ 14 . تحقيق عبد السلام هارون ــ عالم الكتب الطبعة الثالثة 1983 .

ويقول تحت عنوان ،" هذا باب ما يرتفع بين الجزمين وينجزم بينهما ...

فأما ما يرتفع بينهما فقولك : ان تأتني تسألني أعطك ، وان تأتني تمشي أمش معك ، وذلك لأنك أردت أن تقول : ان تاتني سائلا يمكن ذلك وان تاتني ماشيا فعلت . وقال زهير :

ومن لا يزل يستحمل الناس نفسه ولا يغنها يوما من الدهر يسأم .

انما اراد : من لا يزل مستحملا يكن من امره ذاك . ولو رفع يغنها جاز ، وكان حسنا ، كأنه قال : من لا يزل لا يغني نفسه .(1)

فـي الصرف .

قال سيبويه في باب التصغير ، تحت عنوان :" هذا باب تصغير ما كان على خمسة أحرف .. ولم يكن رابعه شيئا مما كان رابع ما ذكرنا،مما كان عدة حروفه خمسة احرف ،وذلك نحو سفرجل ، وفرزدق ، وقبعثرى ، وشمردل ، وجحمرش ، وصهصلق ، فتحقير العرب هذه الاسماء : سفيرج ، وفريزد ، وشميرد ، وقبيعث ، وصهيصل . وان شئت ألحقت في كل اسم " منها " ياء قبل آخر حروفه عوضا .(2)

ويقول تحت عنوان : هذا باب ما كانت الياء فيه أولا ، وكانت فاء :

وذلك نحو قولهم : يَسَر ييسر ، ويئس ييئس ، ويعر يَيْعر ، ويلّ ييلّ من الايّل في الاسنان ، وهو انثناء الاسنان الى داخل الفم .

(1) المصدر نفسه ، ج 3: ص، 85 .
(2) المصدر نفسه ، ج 3 ، ص، 417 .

واعلم أن هذه الياء إذا ضُمّت لم يفعل بها ما يفعل بالواو، لانهـــا كيـاء بعدهـا واو، نحو : حيـود ويوم ، وأشيـاء ذلك [1]...

فـي اللغـة .

قال سيبـويه في باب اللفـظ والمعنى .

اعلم أن من كلامهـم اختلاف اللفظين لاختلاف المعنيين، واختـلاف اللفظـين والمعنى واحد ، واتفاق اللفظين واختلاف المعنيين .....

فاختلاف اللفظين لاختلاف المعنيين هو نحو : جلس وذهب ، واختلاف اللفظين والمعنى واحد نحو : ذهب وانطلق ، واتفـاق اللفظين والمعنى مختلـف قولك : وجدت عليه من المَوْجدة ، ووجدت اذا أردتَ وجدان الضالة . وأشبـاه هذا كثير [2]

فـي البـلاغـة .

قال سيبـويه : هذا باب الاستقامـة من الكلام والاحالـة .

فمنه مستقـيم حسـن ، ومحال ، ومستقـيم كذب ، ومستقيم قبيح ، ومـا هو محال كذب .

فأما المستقيم الحسن فقولك : أتيتـك أمسِ وسآتيك غدا .

---

(1) المصدر نفسه ، ج 4 . ص 337 — 33 .
(2) المصدر السابق ، ج 1 ، ص : 24 .

وأما المحال فأن تنقض أول كلامك بآخره فتقول : أتيتك غـدا ، وسآتيك أمس .

وأما المستقيم الكذب فقولك : حملت الجبل ، وشربت ماء البحر ، ونحوه .

وأما المستقيم القبيح فأن تضع اللفظ في غير موضعه ، نحو قولك قد زيداً رأيت ، وكي زيدا يأتيك ، وأشباه هذا .

وأما المحال الكذب فأن تقول : سوف أشرب ماء البحر أمس (1) .

ومما يتعلق بعلم الشعر والعروض قوله :

" اعلم أنه يجوز في الشعر مالا يجوز في الكلام من صرف مالا ينصرف ، يشبهونه بما ينصرف من الأسماء (2) .

في الصوتيات .

قال سيبويه : " هذا باب الادغام .

هذا باب عدد الحروف العربية ، ومخارجها ، ومهموسها ومجهورها ، وأحوال مجهورها ومهموسها ، واختلافها .

فأصل حروف العربية تسعة وعشرون حرفا :

الهمزة والالف ، والهاء والعين ، والحاء ، والغين . . . . "

ويتابع القول : " وتكون خمسة وثلاثين حرفا بحروف هن فروع ، وأصلها

---

(1) المصدر نفسه ، ج 1 ، ص ، 25 ـ 26 .
(2) المصدر نفسه ، ج 1 ، ص ، 25 .

من التسعة والعشرين ، وهي كثيرة يؤخذ بها ، وتستحسن في قراءة القرآن والاشعار ، وهي النون الخفيفة ، والهمزة التي بين بين ، والالف التي تمال امالة شديدة ، والشين التي كالجيم ، والصاد التي كالزاي . . . . . .

وتكون اثنين وأربعين حرفا ، غير مستحسنة ، ولا كثيرة في لغة من ترضى عربيته ، ولا تستحسن في قراءة القرآن ، ولا في الشعر ، وهي : الكاف التي بين الجيم والكاف ، والجيم التي كالكاف و الجيم التي كالشين ، والضاد الضعيفة ، والصاد التي كالسين ، والطاء التي كالتاء ، والظاء التي كالثاء ، والباء التي كالفاء . . .

— ٤٧ —

وهذه الحروف التي تممتها اثنين وأربعين ، جيدها ورديئها أصلها التسعة والعشرون ، لا تتبين الا بالمشافهة ، الا أن الضاد الضعيفة تتكلف من الجانب الأيمن ، وان شئت تكلفتها من الجانب الأيسر وهو أخف . . .

ويتابع قوله :

" ولحروف العربية ستة عشر مخرجا .

فللحلق منها ثلاثة . فأقصاها مخرجا : الهمزة والهاء والالف ،

ومن أوسط الحلق مخرج العين والحاء ، وأدناها مخرجا من الفم : الغين والخاء .

ومن أقصى اللسان وما فوقه من الحنك الاعلى مخرج القاف . . . .

ومن وسط اللسان بينه وبين وسط الحنك الاعلى مخرج الجيم والشين والياء . . . "(1)

(1) المصدر نفسه " الكتاب " ج 4 الصفحات : 431 ـ 432 ـ 433 .

في القراءات .

قال سيبويه في باب ما يعمل فيه الفعل فينتصب :

" .... وان شئت رفعت الاول كما تقول : ما ضرب أخوك الا زيدا . وقد قرأ بعض القراء ماذكرنا بالرفع ".[1] وجاء في الحاشية للمحقق :"وهي قراءة جماعة غير الجمهور في الآية الاولى[2] .

ويقول : "ومثل قولهم ما جاءت حاجتك اذ صارت تقع على مؤنث قراءة بعض القراء " ثم لم تكن فتنتهم الا ان قالوا " وتلتقطه بعض السيارة".[3]

ويقول في موضع آخر من الكتاب :

وحدثني الخليل [illegible] وهارون ان اناسا يقولون " مردفين[4]" فمن قال هذا يريد مرتدفين .... وهي قراءة لأهل مكة[5] .

- هذا ولو قارنا المادة الصرفية في كتاب سيبويه بغيرها من المواد، لوجدنا أنها تشكل حوالي نصف الكتاب، وهذه قائمة بالموضوعات الصرفية والصوتية

---

(1) ذكر سيبويه قبل هذا الكلام الآيتين ، الاولى " ما كان حجتهم الا أن قالوا " "الاية 25 من سورة الجاثية، والاية الثانية " وما كان جواب قومه الا أن قالوا " الاية 82 من سورة الاعراف .

(2) المصدر السابق " الكتاب " ج 1 ، ص 50 .

(3) المصدر نفسه " الكتاب " ج 1 ، ص 51 . الاية الاولى : لم تكن فتنتهم 23 من سورة الانعام والاية الثانية 10 من سورة يوسف

(4) سورة الانفال الاية 09 .

(5) المصدر السابق ، ج 4 . ص 444 .

الرئيسيـــة في الكتـــاب :[1]

1 ــ كل مايتعلق بأحـرف الهجــاء من حيث الابدال والزيادة أو الحذف

2 ــ همـزة الوصل في الاسمــاء والافعال ، تحولها الى همـزة قطــع

سقوطهـــا حركتهـــا ، حذفهـــا .

3 ــ الابدال ، الحروف المبدلــة ترد الى أصلهــا

4 ــ الأجوف في مزيد الثلاثي ، صوغ اسم الفاعل واسم المفعـول منه ــ صوغ

مفعَــل ــ مفعِــل ــ مفعِلــه ــ مفعَــل) منه

5 ــ الاخفـــاء

6 ــ الادغـام ــ كيفيتـه

كل ما يتعلـق بموضـوع الادغـام .

7 ــ الاسكـان

8 ــ المشتقـات وصياغتهـــا في كافــة الاحـوال

ــ اسم الفاعـل ـ اسم المفعول ــ الصفـة المشبهـــة ــ اسم الزمـان

ــ اسم المكان ــ اسم الآلـة ــ اسـم التفضيـل .

9 ــ اسـم الجمـع .

10 ــ اسم الجنـس

11 ــ اسمـاء الافعال واتصـال الضمـائر بها

12 ــ المصـادر، وانواعهـا، وصياغتهـا، واسم المصـدر

---

(1) أخذنا هذه العناوين من الكتاب مع بعض التصـرف للاختصـار .

13 — موضوع الاشتقاق وما يتعلق به .

14 — النسب

15 — الاعلال — اجراؤه وتركه .

16 — الالحاق بالزيادة والتضعيف

17 — الامالة وما يتبعها

18 — الترخيم وانواعه ومكانه ـ الترنم .

19 — التذكير والتأنيث .

20 — التثنية والجمع،انواع الجموع،صيغها وأوزانها

21 — التصريف ومسائل الصرف .

22 — التصغير وما يتعلق به

23 — التضعيف وما يتعلق به

24 — التعجب

25 — التعريف والتنكير — والتنوين وانواعه — حذفه

26 — التعدية ومعاني صيغ الافعال المزيدة

27 — التعويض .

28 — توكيد الفعل بنون التوكيد .

29 — ما يتعلق بالأفعال ، وانواعها ، من حيث الصحة والاعتلال

30 — البناء للمجهول .

31 ـ المقصور والمنقوص والممدود من الاسماء

32 ـ ما يصرف من الافعال اذا سميت به رجلا

33 ـ القلب المكاني

34 ـ الاوزان وما يتعلق بها ـ ما ألحق بأوزان الحرب

الفصل الثاني

أهم مفاهيم الصرف العربي والصرف في المدارس اللسانية الحديثة

- توطئة
- الصرف العربي والصرف عند البنويين
  - تحديد المستوى الصرفي
  - أهم مفاهيم الصرف العربي
- الصرف العربي والصرف في المدرسة التحويلية التوليدية
- علاقة الصرف بالنحو .

توطئـــــة .

دراســة الصرف ،هي دراســة لسانيــة ، والدراســة الصرفية ، بالمفهـــوم اللساني الحديث ، تقع على واحد من مستويات اللغة ،هو المستوى الأوســـــط ـــ مستوى المفردات ، أو مستوى الكلمات ، والوحدات الدالة ، ذلك المستوى الـــذي ينتــج عن المستوى الأدنى مستوى الوحدات غير الدالة " الحروف " . بتجميعهـــا بطريقـــة اعتبـــاطية ، ويؤدي ، المستوى الصرفي ـــ بدوره ، الى المستوى الاعلى (مستوى التراكيب)ـــ بالتأليـف بين الكلمـــات ، على وجه ما ، حسب مفهوم الصرف العربي ، أو تجميع الوحدات الدالة حسب مفهوم الصرف في اللسانيات الغربيـــة الحديثـــة .

تقســـم اللسانيـــات ، أو علم اللسان ، إلى لسانيات عامة ، وهي دراســـــة لسانية للغة البشريـــة بشكل عام ، ولسانيات خاصـــة ، وهي دراســـة للغة خاصـــة كالعربيـــة أو الفرنسية أو الانجليزيـــة [1] ، وهناك في الواقع أسس مشتركة يمكـــن أن تشكل عاملا أوليا ، أو قاعدة ، تربط الدراســـة اللسانية الخاصة بالعامة وتتلخص هذه الاســـس بمايلـــي : [2]

(1) الأداة أو جهاز النطق البشري من الوجهة التشريحيـــة واحد عنـــد بني البشر . فالبشـــر على اختلاف أجناسهم ، ولغاتهم ، لديهم تقريبـــا رصيد مشترك من الأصوات اللغوية ، وإن كان هناك اختلاف في عدد الاصوات المستخدمـــة

(1) عن محاضرة للدكتور عبد الرحمن الحاج صالح .
(2) عن محاضرة للدكتور جعفر دك الباب .

في لغـات الامم والشعـوب .

(2) اللغــة ظاهرة اجتماعيــة، والبشر كلهم يشتركون في النزوع الـــى العيش الاجتماعي .

(3) اللغــة مرتبطــة بالتفكير ، وطرق التفكير العامة واحدة عند بني البشر .

ومن هنا اعتبرت اللغة ، أو عُرِّفت عند ابن جني[1] بأنها " أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم ".

فأيّ دراســة لغويــة، يمكنهـا الافادة من الدراســة اللسانية العامــة، والدراســة اللسانية الخاصة بكل لغة من اللغات، سواء في المجال النظــري أو في المجال التطبيقــي التعليمي.

وغايتنــا في هذا الفصــل ابراز أهم المفاهيم الصرفية واجراء مقارنة سريعة ومحدودة ، حسب مهمة بحثنــا ، بين دراســة الصرف عند العرب، ودراســة الصرف في المدارس اللسانية الحديثــة ، بتحديد مدرستين هامتين من هذه المدارس هما ، المدرســة البنوية الاوربيــة ممثله ب " سوســير ومارتيني " والمدرســـة التحويليــة التوليــدية ، الذي يمثلها " تشومسكــي "، ولا شك أننا لا نريد في ذلك الاستقصــاء، والتفصيــل، والعرض الشامل، وإنما نركز على بعض النقاط الاساسيــة دون اطالــة ، حتى لا نخرج عن حدود الهدف العام، في هذا المقام، الـــذي غايته الوقوف على المشاكل الصرفيــة، في تدريــس الصرف العربي، في المرحلـــة

---

(1) الخصائص ، ج 1 . ص : 33

الثانوية من المدرسة الجزائرية، ومحاولة وضع اقتراحات، للمساهمة في حلها .
وما تطرقنا الى المدارس الحديثة الا لعلاقتها باللسانيات التطبيقية التي يمكن الاستفادة منها ، في دراستنا اللغوية في مدارسنا ، وفي ميدان الصرف على وجه الخصوص .

— الصرف العربي والصرف عند الغربيين في المدارس اللسانية الحديثة .

— تحديد المستوى الصرفي .

بما أن المستوى الافرادي — مستوى الكلمات — هو المستوى الصرفي ، فسنحاول تحديد مفهوم الكلمة عند العرب ، وما يماثلها عند اللسانيين في المدارس الحديثة.(1)
ان الكلمة مفهوم شبه غامض ، لذا فقد عدل عن هذا المصطلح في المدارس الحديثة الى تسميات أخرى كالوحدة الدالة " مورفيم" او "مونيم " عند مارتينه خاصة . ويعني الوحدة الصرفية . والوحدات الدالة ترتبط بالمعنى فليست تماثل الكلمات حسب مفهومها العربي، حيث الكلمة هي الوحدة التي لا تتجزأ ، فكلمة "البحر " كلمة واحدة من حيث المفهوم ، مع أنها تتألف من وحدتين دالتين " ال "تدل على التعريف ثم " بحر " للدلالة على الشئ المعروف . ولا يمكن الفصل بينهما بادخال عنصر آخر . فمقياس تحديد الوحدات الدالة يعتمد على المعنى(2) ، بينما يعتمد في تحديد الكلمات على مقاييس أخرى ، من هذه المقاييس :

(1) امكانية فصل كلمة عن أخرى بادخال شئ بين الكلمتين ، مثال: جاء المدير — جاء اليوم المدير .

---

(1) اعتمدت كثيرا في هذا الموضوع على محاضرات اساتذتي ، د . مصطفى حركات و د . عبد الرحمن الحاج صالح ، و د . جعفر دك الباب .
(2) في المدرسة البنوية الاوربية .

(2) امكانية تبديل الموضع،نجح الطالب — الطالب نجح .

(3) امكانية ورود الكلمة في نص وحدها ،فاذا قلت، من دخل ؟ أقول،

هو — أنا — سعيد . . . فكل واحدة من هذه كلمة (1)

بالاضافة الى ذلك،فهناك تحديد آخر للكلمة ،هو" الكلمة الخطية " وهي الوحدة بين بياضين خطيين ،وأعتقد أن هذا المفهوم خاص بالكلمة المكتوبة لانّ الكلام الملفوظ متصل في الحقيقة،فليس هناك انفصال بين الكلمات من الناحية الصوتية ،الا في أماكن الوقف .

ومن جهة أخرى هناك مصطلح الكلمة النحوية ،فاذا قلت"كتبتُ ". فالتاء مع الضمة كلمة نحوية مستقلة، بالمفهوم النحوي ،تشكل ركنا من أركان الجملة " فاعل " .

ونشير أيضا الى الارتباط أو التقابل بين الكلمة واللفظة ،وقد اعتمد العرب في تحديد اللفظة مبدأ الابتداء والانفصال ،فربما تكون اللفظة كلمة واحدة عندما لا يمكن أن نجزأها الى وحدات أصغر،أو تكون عدة كلمات، حيث لاحظ العرب أن الكلام المسموع الطبيعي يمكن أن يكون مجموعة صغيرة جدا من الأصوات (2)، ويكون مسبوقا بسكوت ومتبوعا بسكوت، كقولنا ، من سافر ؟ الجواب زيد ،أو أين الكتاب ؟ الجواب . هنا . . . فهذه عملية يحصرون بها الكلام الأدنى من حيث الكم اللفظي تسمى " الانفصال والابتداء " . ويقول " سيبويه ".

---

(1) عن محاضرة للاستاذ ، د . مصطفى حركات . بتصرف .

ونشير هنا الى أن الكلمة هي اصغر وحدة مستقلة

(2) من هذه المجموعة انطلق العرب في تحليلاتهم للغة .

الاسم المظهر ينفصل ويبتدأ، والمظهر هو الذي يمكن أن يبتدأ به، ويوقف عليه*[1] . . . .

إن مثل هذه الكلمات، وإن كانت تشكل كلاما على مستوى التركيب مع التقدير الا أنها تحدد مفهوم اللفظة ــ الكلمة، التي يمكن أن ترد في سياق وحدها، ولا يمكن تجزئتها فلو سألت أحدا، ماذا فعلت ؟ فقال: كتبت، ف " كتبت " بهذا المفهوم كلمة واحدة لا تتجزأ رغم أنها تتألف من وحدتين دالتين . . . فالضمير " تُ " لا يمكن فصله . ومثل ذلك، ماذا قدمت ؟ الكتاب، " الـ "، لا تعتبر كلمة لأنها لا تنفصل، ولا ينطق بها وحدها .

وهذه الوحدات التي يصل اليها المحلل اللغوي، وتكون بسيطة لا تتجزأ الى وحدات أصغر، مثل " أنا ــ هنا " أو تكون مركبة من اكثر من وحدة دالة اتفق على تسميتها " كلمات " .

ان تلك الوحدات، أو القطع من الكلام التي يبتدأ بها، وتنفصل عما بعدها، ولا يمكن تجزئتها والوقوف على جزء منها يسميها ابن يعيش " اللفظة "[2].

ويمكن أن تتفرع عن هذه اللفظة ألفاظ تحتوي على اكثر من كلمة، وذلك بالزيادة عن اليمين واليسار، فكلمة كتاب، يمكن أن نزيد عن يمينها . " الـ " أو " بالـ "، ومن اليسار يمكن زيادة حركة الاعراب، وعلامة التنكير، ثم الصفة

---

(1) عن محاضرة للاستاذ، د . حاج صالح . بتصرف .
وانظر الكتاب ــ طبعة بولاق ج 1 . ص : 96 .

(2) سمعنا من استاذنا . د . الحاج صالح قوله : " أما ابن يعيش، ومن جاء بعده، فقالوا عما سماه سيبويه الاسم المفرد أو ما في منزلته سموه اللفظة .

والمضاف اليه ، وبذلك تخرج عن حدود الكلمة ، [1] ويكون مثل ذلك في الفعل ، مع ملاحظة أن الفعل دائما يتألف من جزئين في الأصل، قبل الزيادة ، اذ ليس هناك فعل بدون فاعل . فالأصل " فِعْلٌ " يتبعه الفاعل ، مثل " كتبتُ"، وقد يزاد عليه ضمير المفعول ضمن اللفظة ، " فعلته " ، كما يزاد عليه من اليمين " قد " أو " أن "، أو " ما " .

يتبين إذاً أن اللفظة تتكون من أصل " وزن " + زوائد تدخل وتخرج "، أما الكلمة ، ففيها أصول وزوائد ، ولكن لا يمكن حذف هذه الزوائد والاّ اضمحلت الكلمة وتلاشت ، فكلمة " مُستخرِج "، الميم فيها زائدة، ولا يمكن حذفها ، فهناك شدة إتصال في بنية الكلمة العربية ، ولو كانت مثل هذه الكلمة "مستخرِج" عند البنويين ، لكانت الميم "مورفيم " مستقلاً .

لقد ميز العرب بين ما هو عنصر من عناصر البناء ، مثل الميم في مُستخرِج ، وبين ما هو عنصر مستقل ، مثل " قد " . وحتى الكسرة على الراء في مستخرِج هي في الحقيقة وحدة دالة ، ولكن لا يمكن إبعادها ، ومثل ذلك " صاحب وأصحاب " فليس هناك " مورفيم " خاص يدل على الجمع في " أصحاب " ولكن البناء كله يدل على الجمع . فحدد العرب ما يسمى بمفهوم الصيغة ، كما أنهم لم يراعوا الخطية ، ففي قولنا " كاتب " اين تقع هذه الألف الدالة على اسم الفاعل من الخطية ، إنها مجرد اشباع للفتحة .

---

(1) يبدو أن اللفظة حسب هذا المفهوم تتطابق مع مفهوم الكلمة قبل الزيادات من اليمين أو اليسار ، ولكن اللفظة تخرج عن حدود الكلمة بعد الزيادات ف"كتاب التلميذ" لفظة ولكنها كلمتان — وبالمفهوم اللساني الحديث أكثر من وحدتين دالتين .

واذا كانت الكلمة هي ميدان الصرف، فان العرب قديما قد حددوا ذلك بالكلمات المتصرفة، أي بالاسماء المتمكنة، والفعل المتصرف، وسوف نلاحظ ما يشبه هذا عند البنويين، فمارتينه يقول: "الصرف لا يهتم الا بالوحدات التي لها أكثر من دال للمدلول الواحد"(1).

تلك هي النقطة الأولى في المقارنة بين الصرف العربي، والصرف عند البنويين وهي تحديد المستوى أو الميدان الذي تنصب عليه الدراسة الصرفية فهو عند العرب الكلمة، ولا يتعلق "تحديدها بالمعنى"، وعند البنويين هي الوحدة الدالة وهي التي يعتمد في تحديدها على المعنى"(2). فالصرف عند البنويين هو تجميع الوحدات الدالة لتكوين الكلمات، وعند العرب ميدان الصرف هو الكلمات المتصرفة، فمارتينيه يرى أن الصرف لا يدخل في الوحدات التي لا تتغير، ولذلك تقسم الكلمات الى معجمية وغير معجمية، ومحددات.

– أهم مفاهيم الصرف العربي.

هناك بعض الاسس والمفاهيم يرتكز عليها في دراسة الصرف العربي، مثل: الأصل – الوزن – الصيغة "وهي الأصل مع الزوائد بعد التحويل".

ان الاوزان هي أصناف منفصلة عن بعضها. فوزن تفاعل غير وزن افعوعل، والوزن عملية تصنيفية، وهو رمز لكل صنف وأحد ممثلي ذلك الصنف

---

(1) أنظر: EL MENT . DE LINGUISTEQUE . GENRALD _ ANDRE MARTINET P: 106.

(2) البنوية الأمريكية (المدرسة الاستغراقية). لا تعتمد على المعنى في تحديد الوحدات ويأخذون على البنوية الأوربية اعتمادها على المعنى الذي يؤدي الى بعض المشاكل، مثل مشكلة المشترك – الترادف: من محاضرة للدكتور الحاج صالح"

من الثلاثي، والرباعي، والخماسي، والمجرد، والمزيد .

فقد صنف العرب الأفعال، ومثلوا لها بواحد منها، فالوزن "فَعَل" يمثل كَتَب – نَصَر – ذَهَب – ، الخ .... ، وكذلك "استَفْعل" يمثل ، استفتح – استخرج – الخ .... ويشبه هذا الأمر أن نضع حبة من حبات الفاصولياء فوق "كيس" مملوء بالفاصولياء، كرمز لهذا النوع . أو هو ما يسمى بالحد الناطق .

ويلاحظ أحيانا أن بعض الاوزان لا تنطبق على كل افراد المجموعة الداخلة فيها . فالفعل استقال يدخل تحت وزن استفعل ، ومثل ذلك استقر، والذي يسوغ وضع الافعال غير الصحيحة تحت وزن استفعل هو المعنى المشترك، والناحية الشكلية، كهذه السابقة الداخلة على الفعل "است" ، ولعلنا نلجأ الى الماضي المجرد لأنه ليس فيه زوائد ، ولابد أن يكون الاصل هو الحروف بدون حركات، حتى تغطي كل صور الفعل، وان كان الأصل ليس مستعملا (1) فناخذ الوزن من الاصل ثم تطبق عليه قواعد التحويل للوصول الى الصورة الظاهرة " البنية السطحية " .

إن الاصل والوزن من المفاهيم الاساسية في الصرف العربي ، والوزن هو مجموعة من الكلمات المتكافئة من الاسماء والافعال ، وان كانت المقاييس

---

(1) ننطلق من غير المستعمل بواسطة قواعد التحويل، فالأصل هو البنية العميقة والعرب يقولون "الاصول" أي المادة الاصلية" ولعلنا هنا المادة المعجمية" – غير موجودة في الكلام الواقعي .. "محاضرة، للدكتور مصطفى حركات"

التي تجعلنا نقول: "بأن هذه الكلمة،وهذه الكلمة،من وزن واحد هي مقاييس معقدة، وليست دقيقة دقة المقياس الحروفي مثلا، حيث نجد تكافؤ السلسلة الكلامية من السواكن والمتحركات ، فقد لاحظنا أن عدد الحروف قد لا يكون متكافئا عندما نأخذ الوزن من غير السالم ، لذا لابد أن ينظر الى الصنف الذي تنتمي اليه الكلمة،أهو اسم أم فعل؟، دون الحروف ، والأسماء غير المتصرفة"(1) .

ومما تقدم نلاحظ أن النظرة العربية نظرة اجمالية تركيبية ، تنظر الى الكلمة ككل ، أما النظرة البنوية فهي نظرة تقطيعية . فكلمة " نمور " على سبيل المثال تحولت من المادة الاصلية " ن م ر "،وهذه تقابل مفهوم الجذر عند الأوربيين ، وبقواعد تحويلية أصبحت هذه المادة الاصلية " نمور " وتسمى الصيغة والتي تساوي "المادة الاصلية + الزوائد " من الحروف والحركات ، ويبدو أن مفهوم الصيغة غير موجود عند البنويين .

ومن جهة أخرى عند المقارنة نلاحظ التشابه في بعض الجوانب في الصرف العربي والصرف البنوي ،خاصة في بعض المشاكل التي تعترض تحديد الوحدات .

فالبنويون عندما يعتمدون على التحليل ، والتقطيع الأفقي "التقطيع المزدوج " لتحديد الوحدات الدالة تعترضهم بعض الحالات الخاصة مثل قضية "المورفيم المزدوج " الذي يتألف من وحدتين دالتين يدلان على معنيين،قد

---

(1) عن محاضرة للاستاذ ، د . مصطفى حركات .

تداخلتا،فأصبحتا مورفيماً واحداً،يدل على المعنيين مثل "a + le"
أصبحتا "au" لتدل هذه الوحدة على أداة التعريف "le" + أداة الجر "a"

ونجد مثل ذلك في العربية،فنون النسوة في كلمة "كتبنّ" تدل على التأنيث وعلى الجمع معاً ، بل والفاعل أيضاً .

وهناك ،في الصرف البنيوي ما يسمى بالمورفيم المتقطع ، حيث تتكون الوحدة الدالة على المعنى من جزأين،غير متصلين،يدلان معاً على المدلول فكلمة "Foot" في الانجليزية،تجمع على "Feet" ، ويقول البنيويون إن الدال الذي يدل على معنى القدم هو "F...T" ، و"ee" تدل على معنى الجمع . وهذا شبيه تقريبا بجمع التكسير في العربية "مقعد — مقاعد" . حيث الالف تدل على الجمع ، ولكن العرب لا ينظرون هذه النظرة التحليلية،بل يقولون أن بنية الكلمة قد تحولت الى هذه الصورة . او هي الصيغة الجديدة .

وهذا حق لاننا بالمقارنة بكلمات أخرى،نلاحظ أن الالف على العكس — تكون في المفرد،وتحذف في الجمع،مثل "كتاب — كتب" . فالبنية كلها هي التي تدل على الجمع . فالقضية اذاً هي الاختلاف في النظرة التي هي تركيبية كلية عند العرب،وتحليلية تقطيعية عند الاوربيين .

— ويمكن ادراج قضية أخرى للمقارنة ،فمن المشاكل التي تعترض البنويين تحليل كلمة مثل "PORTEZ" ،الى وحدتين "PORT" وتدل

على معنى الحَمْل . و" Ellz " ، وتدل على الذي يحمل ، " وهذه تشبه في العربية كلمة وطنيّ ، فوطن تدل على المعنى المعروف ، والياء المشددة تدل على معنى النسبة .

لكن في كلمة مثل " Sortir " أخرج " ، عند تصريف هذه الكلمة نلاحظ Je sors - Tu sors ..... فـ(sor) وحدة دالة على معنى الخروج ، وعند قولنا " Nous sortons " ، فهناك وحدتان دالتان ، هما " sor " بمعنى فعل الخروج ، و" ons " تدل على جمع المتكلمين ، وتبقى مشكلة (T) بدون دلالة ، والبنيويون يحلون هذا المشكل بقولهم هناك قاعدة صرفية واحدة هي " sortir " و" T " ليس حرفا مصوتا ، فهو يظهر ويختفي حسب قواعد فنولوجية إذ يظهر هذا الحرف اذا كان متبوعا بصائت ، ويسقط ان لم يكن ذلك .

وفي الصرف العربي لو أخذنا الفعل خرجَ وخرجْتُ ، فخرج تدل على فعل الخروج في الماضي و " تُ " تدل على الفاعل المتكلم ، ومثل ذلك خرجتَ خرجتِ ، فاذا كان الفعل " خرجْ " بالسكون يدل على فعل الخروج والفتحة تدل على الغائب ، نجد أنه في " خرجوا " هناك ضمة بدل الفتحة ، وحسب مفهوم التجانس ، هناك مترادفان ، خرجْ ، خرجَ ، فما هو الحل ؟

قد يكون الحل هو الذي رآه البنيويون ، فحسب قاعدة فنلوجية تسقط حركة الجيم قبل حرف متحرك من الكلمة نفسها " خرجْتَ "(1) " ومع ذلك

---

(1) هي كلمة واحدة كما قد بينا عند تحديد الكلمة العربية .

فهناك مشكلة أخرى في " خرجَتَا ، خرجُوا " مع امكانية حل مشكلة "خرجُوا" بقاعدة، وهي أن الفتحة المتبوعة بواو ساكنة تقلب ضمة بالتوليد ، خرجَوْا " تصبح " خرجُوا " وبعض الباحثين[1]، يرى ان الفعل " خرجوا " ساكن،" أي هناك سكون على الجيم ، والضمة الممطوطة هي علامة الجمع كلها، أي الضمة مع الواو ....

وهذا شيء منطقي ومقبول ويحل المشكلة .

واذا كان البنويون قد حلوا مثل ذلك المشكل الصرفي بمفهوم التجانس، [اذ يختلف الشكل ويتساوى المعنى بين وحدتين ،وهذا يوجد في لغات كثيرة ومنها العربية] فيمكن الاستفادة من الصرف الأوربي الغربي لحل مثل هذه المشاكل الصرفية عندنا .

- الصرف العربي والصرف في المدرسة التحويلية التوليدية .

يعتبر نوام تشومسكي " زعيم هذه المدرسة اللسانية الحديثة التي تشكل ردة فعل على مغالاة البنويين الاوربيين والامريكيين بالتركيز على الوصفية، وهي مدرسة بنوية على أية حال ،تهتم بدراسة اللغة كبنية، ومن هنا يقال . المدرسة البنوية التحويلية التوليدية " لاعتمادها على مبدأ التحويل والتوليد .

ومما يميز هذه المدرسة على المستوى الصرفي ، انها تريد الغاء الصرف فلا يفرق تشومسكي بين الصرف والنحو ، واذا تذكرنا هنا أن أول مهام الصرف

(1) هو الدكتور داود عبده في مقالة له بعنوان "الأصل في الماضي سكون آخره"

عند البنويين بتحديد الوحدات الدالة بواسطة التقطيع والتحليل، حيث يصلون الى" المورفيم" الذي هو الوحدة التي تدل على معنى . فان (التحويليين التوليديين) يقومون بعملية عكسية، فيعتمدون على التركيب، فبدلا من تحليل كلمة مثل " قمتُ " إلى وحدتين دالتين، يتوصل تشومسكي الى " قمتُ " من جمع الوحدتين الدالتين" قم + ت" أي من البنية العميقة الى البنية السطحية بواسطة قواعد تحويلية فنولوجية .

ان هذه القضية ، قضية التحويل ، هامة عند المقارنة بين الصرف في هذه المدرسة والصرف العربي ، فالتحويل بالمفهوم العربي هو التصريف ، ولكنه يختلف عن التصريف العربي ، فلدى تشومسكي تصور خاص للتحويل ، فهو يقول: أن الكلام له بنية ظاهرة هي التي نتلفظ بها ، وبنية عميقة ، وهناك عملية تحويل تنطلق من البنية العميقة باتجاه البنية السطحية أو الظاهرة"(1) ومثل هذا التحويل الذي ينطلق من العبارة المقدرة " المفترضة " الى العبارة الملفوظة يسمى عند العرب بالتقدير، وهو أن نقدر بنية حسبما يقتضيه القياس ، ونحاول أن نجد التحويلات التي توصل الى العبارة الموجودة بالفعل . ونشير هنا إلى أنه عند تشومسكي نوعان من التحويل ، تحويل بدون تقدير، وهو الذي تحدث عنه تشومسكي في كتابه الاول " البنى التركيبية ، ويتم التحويل في هذا النوع من الأصل الى الفروع ، ويكون بدون افتراض أو تقدير بنية عميقة ، كالتحويل من المذكر الى المؤنث ، ومن المفرد الى الجمع، ويسمى

(1) محاضرة للدكتور الحاج صالح . وأنظر: مدخل الى النحو التحويلي التفريعي من خلال كتاب تشومسكي (البنى التركيبية) — رسالة ماجستير — من اعداد دورابي عبد الرزاق — معهد العلوم اللسانية والصوتية — جامعة الجزائر 1984 .

عند البنويين بتحديد الوحدات الدالة بواسطة التقطيع والتحليل، حيث يصلون الى "المورفيم" الذي هو الوحدة التي تدل على معنى . فان (التحويليين التوليديين) يقومون بعملية عكسية ،فيعتمدون على التركيب،فبدلا من تحليل كلمة مثل " قمتَ " إلى وحدتين دالتين، يتوصل تشومسكي الى " قمتَ " من جمع الوحدتين الدالتين "قم + ت" أي من البنية العميقة الى البنية السطحية بواسطة قواعد تحويلية فنولوجية .

ان هذه القضية ،قضية التحويل ، هامة عند المقارنة بين الصرف في هذه المدرسة والصرف العربي ،فالتحويل بالمفهوم العربي هو التصريف ، ولكنه يختلف عن التصريف العربي ،فلدى تشومسكي تصور خاص للتحويل ،فهو يقول:أن الكلام له بنية ظاهرة هي التي نتلفظ بها ، وبنية عميقة ، وهناك عملية تحويل تنطلق من البنية العميقة باتجاه البنية السطحية أو الظاهرة"(1) ومثل هذا التحويل الذي ينطلق من العبارة المقدرة " المفترضة " الى العبارة الملفوظة يسمى عند العرب بالتقدير، وهو أن نقدر بنية ،حسبما يقتضيه القياس ، ونحاول أن نجد التحويلات التي توصل الى العبارة الموجودة بالفعل . ونشير هنا إلى أنه عند تشومسكي نوعان من التحويل ،تحويل بدون تقدير،وهو الذي تحدث عنه تشومسكي في كتابه الاول " البنى التركيبية ، ويتم التحويل في هذا النوع من الأصل الى الفروع ،ويكون بدون افتراض أو تقدير بنية عميقة ،كالتحويل من المذكر الى المؤنث ، ومن المفرد الى الجمع، ويسمى

(1) محاضرة للدكتور الحاج صالح . وأنظر: مدخل الى النحو التحويلي التفريعي من خلال كتاب تشومسكي (البنى التركيبية) — رسالة ماجستير — من اعداد دورابي عبد الرزاق — معهد العلوم اللسانية والصوتية — جامعة الجزائر 1984 .

تصريفهـا .

" أما النوع الثاني فهو التحويل مع التقديـر، وقد تحدث تشومسكـي عنــه في كتابه الثاني (مظاهر البنيـة التركيبيـة ")، حيث يفترض أصــل مقدر ليـــس له وجود في اللفظ ،كالانتقـال من " مختـير " ومختيَر " الى " مُـختـار "

ويلاحظ هنا أن المدرسـة التوليديـة هذه تقترب من المفهوم العربي أكثـــر من المدرسـة البنوية الأولى [1]، لأن التقطيـع المزدوج، ويهمنـا منه التقطيع الأول ــ لا يهتم الا بالكلام الملفـوظ ، وكثيرا ما تعتمـد بنية الكلام في العربية على التقديـر . "[2].

ونعود الى قضيـة التجانس التي تحدثنـا عنها من قبل . لقد لاحظنـــا كيـف حل البنويون مشكلـة "T" . في *sontoms* بمفهوم المترادفين . وقارنا ذلك بالفعل العربي ذهبت ــ ذهبت ــ ذهبـوا . ولاحظنـا أن مشكلـة الفتحـة في خرجَ تُحل بقواعد فنولوجيـة ، فتظهر اذا كانت متبوعـة بمتحـرك . وتحل مشكلـة الضمـة في ذهبـوا بقاعـدة تحويليـة . وتبقى المشكلة في "خرجَتا " فقد تجد حلاً عند آخر الباحثين [3] الذي يرى أن الأصل في الماضي هو سكـــون آخره دائما ، وأن الدلالة على المثنى المؤنث الغائب هي بالفتحة والتاء والفتحة

---

(1) لا يقتصر ذلك على الصرف كعلم، وانما حتى على المنهج برد الاعتبار الى المعيارية والتحليل والتفسير .

(2) عن محاضـرة للدكتور صالح صالح

(3) د . داود عبده ، المقالـة السابقـة .

الطويلـــة " الالف " :

أما في " قمتُ " و " قـام ": فالصرفيـــون العرب يقومون بالتحويل ، فالأصل " قَوَم " ويصلون الى قُمْت بقواعد فنولوجيـــة ، من اعلال وابدال وحذف . فتحـــول قَوَمْتُ الى قمت قياسيا ، وهذه الواو في : "قوم " لا يمكن اعتبـارها " موليمـا " لاننا لا ننطق بها ، ولكنهـا مورفـيم " وحدة صرفية " مثل " ┐ " في " SORT " أي هي جزء من البنية السطحيـة والمنطوق في " قام " غير المكتوب ، لانّ الالف ليســت حرفـا ، ولكنها تمطيط للفتحـــة .

ويمكن الاشارة إلى أن هذه القواعد التحويلية الفنولوجيـــة في الصـــــرف العربي تذكرنا بالصرف الفنولوجي عند أصحاب مدرسة براغ ، اذ يتمثـــل مفهـــوم الصرف عندهم بانه " الاستعمال الصرفي للوسائل الفنولوجيـــة الموجودة في لغة معينـــة ويدرس الصرف الفنولوجي حسب مفهوم تروتسكـــي :(1)

(1) البنيـــة الفنولوجيـــة للوحدات الدالة

(2) التغيرات التركيبيـــة في مجموعـــة الوحدات الدالة .

وذلك ما هو موجود في الصرف العربي من اعلال وابدال وحذف .

ومن الجديد بالذكر هنا أن المورفولوجيــا عند التحوليين التوليديين هي كل العمليـات التي تمكن السلاسل النهائية من المستوى السطحي من أن تاخذ دلالـــة فنولوجيـــة وصوتيـــة فتتمـــاثل الفنولوجيـــا والصوتيـــات معا عند البنويين .

---

(1) من محاضـــرة ، للدكتـــور مصطفـــى حركـــات .

وفي الصرف العربي ،نلاحظ هذا الاندماج ،في الدراسة الصرفية، بين الدراسة الصوتية،التي تتعلق ببنية الكلمة الداخلية،دون أن يكون لها كبير اثر أو علاقة بالمستوى الاعلى — مستوى التركيب ، والتغييرات التي تؤدي الى تأثير في التركيب،أي تؤدي الى تغيير المعنى ،ومن هنا نادى بعض اللغويين العرب المحدثين[1] باخراج الكثير من الموضوعات من ميدان الصرف ، تلك التي لا تؤدي الى خدمة العبارة .

أما الصرف العربي القديم ،فهو دراسة لبنية الكلمة الداخلية ، وما يقع فيها من تغييرات،قد تؤدي ، الى تغيير في معنى التركيب،مثل المشتقات والتثنية،والجمع ،والتذكير،والتأنيث ، وقد لا تؤدي الى ذلك مثل التحويل من " قَوَلَ " الى قال "،ومثل ذلك جمع التكسير ." فالصرف أو التصريف اذن : "هو العلم بأحكام بنية الكلمة بما لحروفها من " أصالة وزيادة وصحة واعتلال وشبه ذلك .... ان علم الصرف بمفهومه الاصطلاحي هو العلم الذي يبحث في التغييرات التي تطرأ على أبنية الكلمات،وصورها المختلفة،من الداخل"[2].

علاقة الصرف بالنحو :

لاحظنا أن المدرسة التحويلية التوليدية تريد ، الغاء الصرف ،أو على الاقل لا تميز بين الصرف والنحو ،فهناك بنية عميقة،وقواعد تحويلية " فنولوجية "،تحول هذه البنية الى الشكل السطحي الملفوظ .

---

(1) د . كمال بشر في كتابه دراسات في علم اللغة ،ص١٥٥-١٥٩

(2) د . عبد العزيز عتيق ، المدخل الى علم النحو والصرف ، ص ٢٨ ، دار النهضة العربية ، بيروت 1974 .

بنية الكلمة الداخلية،دون أن يكون لها كبير اثر

بالمستوى الاعلى — مستوى التركيب ، والتغييرات التي تؤدي الى

أما عند البنويين الأوربيين فعندما يقول " سوسير "(1) ، "من يقول نحويا يقول آنيا فانه يقصد بذلك النحو العام (Grammaire) أي علم التراكيب وعلم الصرف معا . ثم يقول :" بأن ذلك التقسيم غير حقيقي ولا واقعي والتمييز دراسة الصرف عن التراكيب، فاننا نوكل علم التراكيب دراسة الوظائف المتعلقة . بالوحدات اللغوية ، ولا ينظر الصرف الا الى شكلها، وهو تمييز غير واقعي، لأن الإعراب ليس سلسلة من التجريدات المنطقية (الوظائف) ولكنه نوع من الشكل والوظيفة " فجمع المذكر السالم الذي يُجمع في العربية ((انتصر المجاهدون)) بالواو والنون ، فالرفع هنا نحو، أو علامة الرفع صرف، حيث يتم تركيب وحدتين دالتين (مجاهد + واو ونون) . فالشكل والوظيفة متضامنان، ويصعب الفصل بينهما . وليس للصرف على مستوى اللغة، موضوع واضح ، ومستقل، مثل النحو اذ أن المستوى الصرفي يتم بتجميع الوحدات الدنيا غير الدالة (الحروف) ، بطريقة اعتباطية ، بينما تتشكل التراكيب من المفردات بنوع من المنطقية . دائما : فعل + فاعل = جملة فعلية ومبتدأ + خبر = جملة اسمية .

ويعود سوسير الى القول : بأنه حتى علم المعاجم لا ينفصل عن علم النحو والصرف ، وهو ينتقد التقسيم القديم للنحو، ويرى انه لا أهمية لهذا التقسيم

---

(1) انظر : فرديناند دي سوسير محاضرات في الألسنية العامة ، الباب 7، ص : 163 ــ 164 . ترجمة يوسف غازي ومجيد النصر ــ المؤسسة الوطنية للطباعة والنشر ــ 1986 .

وانظر : COURS DE LINGUISTIQUE GENERALE FERDINAND DE SAUSSURE . P: 188 .

إلا من الناحية التطبيقية"[1] . أما هو فيرى تداخل الصرف وعلم المعاجم ويقترح تقسيما جديدا فيقول :" ان كل ما هو حالة لغوية يمكن تصنيفه في نظرية التراكيب أو نظرية الاستبدال ، فكل نقطة في النحو يمكن دراستها من هاتين الزاويتين "[2]

بعد ملاحظة هذا الارتباط بين النحو والصرف عند البنويين والتحويليين التوليديين ، لنرى كيف نظر العرب الى العلاقة بين النحو والصرف .

من المثال الذي ضربناه عند الحديث عن تقاطع الصرف والنحو عند (سوسير) نلاحظ أن القواعد العربية تشترك فيها قضايا الصرف بقضايا النحو ، ففي المشتقات اسم الفاعل صرف ، لأنه صيغة مشتقة من المصدر ، أو الفعل على خلاف في ذلك ، وهو نحو لأنه يعمل عمل الفعل فيرفع فاعلا وينصب مفعولا .

لقد بدأت الدراسات اللغوية مختلطة ، كما بينا في البداية . ثم كان هناك انفصال وتخصص ، وكان هناك مؤلفات في النحو ، ومؤلفات في الصرف ، وحتى اليوم قد نلاحظ مثل هذا الانفصال في التأليف .

لقد أدرك العرب في الحقيقة أهمية الاتصال بين النحو والصرف ، بل أكدوا على دراسة الصرف قبل النحو فابن جني يقول :" ان الصرف هو دراسة أنفس الكلم الثابتة ، والنحو يدرس أحوالها المتغيرة " . كما ذكرنا

---

(1) المصدر نفسه . ص : 165 ـ 166 . (الترجمة)

(2) المصدر نفسه . ص : 169 . (الترجمة) . وفي الأصل . ص : 187 .

سابقا .

ولعل علماء العربية قد أدركوا عدم امكانية استقلال الصرف، وجعله علما مستقلا ، رغم المؤلفات الخاصة بالصرف، فلم يحظوه أهمية النحو ، اذ كانوا في الغالب يفردون له أبوابا في أواخر مؤلفاتهم . يقول كمال بشر : (الصرف من أقل العلوم حظا عند العرب) (1) ، ويرى هذا الباحث المعاصر بان العرب لم يدركوا علاقة التفاعل بين الصرف والنحو، حتى الذين ذكروا بأنه يجب أن يكون أسبق في الدراسة من النحو كابن جني .

ونكاد نصل الى حقيقة هي أنه لا يمكن الفصل بين النحو والصرف الا في بعض المواقف التطبيقية بغرض التعليم ، فهل نعلّم الصرف كأبحاث مستقلة في مدارسنا الثانوية على الخصوص، أم نقترح طريقة، ونعتمد منهجا، يقدم علوم العربية من نحو وصرف وبلاغة، مترابطة، بدون الفصل بينها . وسنحاول في الفصل الخاص بتعليم الصرف بيان، واقتراح بعض السبل التي نتصور أنها تساعد في نجاح عملية تعليم الصرف، وتحسينها .

---

(1) في كتابه دراسات في علم اللغة - ص 83

ملحق الباب الأول

يتضمن التعريف ببعض المؤلفات الخاصة بالصرف في ثلاث فترات مختلفة[1].

1) المنصف لابن جني

2) شرح الشافية لابن الحاجب[2]

3) شذا العرف في فن الصرف للشيخ أحمد الحملاوي.

---

(1) المنهجية التي اتبعناها بشكل عام تتخلص فيما يلي :

1) تعريف عام بالكتاب وصاحبه
2) بيان منهجية الكتاب مع امثلة مختلفة من الكتاب .
3) ايراد قائمة بما يحتويه الكتاب من موضوعات .

(2) اخترت شرح الشافية دون الشافية نفسها لأن الكتاب يتضمن المؤلفين معا (الشافية وشرح الشافية).

بطاقة تعريف بكتاب المنصف لابن جني

1 ــ النسخة التي اعتمدت عليها في المكتبة الجامعية رقم 33/204 61 1

ويقع الكتاب في ثلاثة أجزاء .

معنون كالتالي :

المنصف

شرح الامام أبي الفتح عثمان بن جني النحوي

لكتاب .

التصريف للامام أبي عثمان المازني البصري

— 73 —

بتحقيق الاستاذين

ابراهيم مصطفى — عبد الله أمين

العضو بالمجمع اللغوي بالقاهرة — أحد نظار مدارس المعلمين السابقين .

وزارة المعارف العمومية

ادارة احياء التراث القديم

ادارة الثقافة العامة

ملتزم الطبع والنشر

شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده بمصر .

الطبعة الاولى

ذي الحجة 1373 ــ أوت 1954 .

في خطبة الكتاب للمؤلف، وفي بداية الجزء الاول ، يبين ابن جني غاية الكتاب، وعمله فيه فيقول :

" هذا كتاب أشرح فيه كتاب عثمان بكر بن محمد بن بقية المازني رحمه الله ، في التصريف ، بتمكين أصوله ، وتهذيب فصوله ، ولا أدع فيه بحول الله ، وقوته ، غامضا الا شرحته ، ولا مشكلا الى أوضحته ، ولا كثيرا من الاشباه والنظائر الا أوردته ، ليكون هذا الكتاب قائما بنفسه ، ومتقدما في جنسه ، فاذا أتيت على آخره ، أفردت فيه بابا لتفسير ما فيه من اللغة الغريبة ، فاذا فرغت من ذلك الباب، أورد فصلا من المسائل المشكلة

— 74 —

العويصة ، التي تشحذ الافكار ، وتروض الخواطر ، وليس ينبغي أن يتخطى الى النظر في هذه المسائل من لم يحكم الاصول قبلها ، فانه ان هجم عليها غير ناظر فيما قبلها من أصول التصريف الموطئة للفروع ، لم يحظ منها بكبير طائل ، وصعبت عليه أيما صعوبة ، وكان حكمه في ذلك حكم من أراد الصعود الى قلة جبل سامق ، في غير ماسبيل ، أو كجازع مفازة لا يهتدي لها بدليل "(1).

يتبين لنا من هذه الخطبة أن أبا الفتح ابن جني أراد بعمله هذا الكتاب شرح وتوضيح وتهذيب كتاب التصريف للمازني ، وكأنما

---

(1) المنصف ، ج 1 ، ص : 1 .

أدرك أن في تصريف المازني صعوبات، واشكالات كثيرة، حتى اعتبر كتابه " المنصف " مؤلفا آخر قائما بنفسه، مستغنٍ عن غيره لتوضيحه وتدقيقه.

وهو زيادة على الشرح والتوضيح، له عمل آخر تجلى في تخصيص باب في آخر المؤلف لتفسير ما رآه غريبا من اللغة (1) في كتاب المازني مثال ذلك قوله :

أيدع : هو الزعفران، ويقال : صبغ أحمر، قال أبو ذؤيب :

فخنا لها بمذلقين كأنما بهما من الصبغ المخصب أيدع

وحكي عنهم : يدعته فأنا أيدعه تيديعا.

يرمع : حجر رخو أبيض، ومن أمثالهم : " كفا مطلقة تفت اليرمع "(2)

وفي مكان آخر جاء قوله :

دَيّار: بمعنى أحد، يقال ما بالدار أحد ولا ديار، ولا ديور، ولا كتيع، ولا عريب، ولا صافر، ولا نافخ صرمة، ولا دبيج، ويقال دبيح بالحاء، ولا آرم، ولا آرم، ولا طؤويّ، ولا طُوئيّ، ولا لاعي قره، ولا طُوريّ، ولا دوريّ، ولا وابر، ولا شفر، ولا تامور، ولا عائن، ولا عَيْن، ولا دُعْويّ، ولا دُبّيّ.

وأنشد أبو زيد :

وبلدة ليس بها طوريّ ولا خلا الجنّ بها إنسي(3)

---

(1) في بداية هذا الباب يقول : هذا تفسير اللغة من كتاب أبي عثمان بشواهده وحججه . وانما ذلك في الغريب منها .

(2) المنصف، ج 3 . ص 16 .

(3) المنصف، ج 3 . ص 62 .

وهكذا ، يحاول تفسير الغريب ، واستقصاء معانيه ، مع الاستشهاد بأقوال العرب ، وأشعارهم ، وأمثالهم .

ثم هو بعد ذلك يورد فصلا في المشاكل العويصة [1] ، وقد جاء في الكتاب خمس عشرة مسألة ، كلها في عويص التصريف " ، كما جاء في عنوان هذا الفصل ، وهو ينبه أن هذه المسائل تحتاج الى تأمل والا قلّت الفائدة منها ، وتخفى هذه المسائل بمثابة التمارين للذهن ، وللتمرس

ومن المسألة الاولى : " تقول في مثل " ترتم " من " آءة : أوء ، مثل عوع ، وأصلها " أؤؤ " مثل " عُوْعُع ، فأبدلت الثانية ياء ، وأبدلت من الضمة كسرة ، لئلا تنقلب واوا فقلت ، أوْءٍ ، وأجريتها مجرى قاضٍ .

فان خففت الهمزة ألقيت على حركتها الواو ، وحذفتها ، فقلت ، أوٍ " مثل عوٍ ، فان قيل : فهلا رددت الهمزة الآخرة لزوال الاولى قبلها ؟ ، فغير لازم لانّ الاولى مخففة ، والمخففة في تقدير الملفوظ به فكأنها هناك لم تزل وقد تقدم ذكر هذا فلذلك لم ترد الآخرة .... " [2] .

وفي المسألة رقم 07 . يقول :

" ان قيل لك : كيف تبني من " ضرب " مثل " إمّا " من قوله تعالى : " فإما منّاً بعد ذلك واما فداء " ، بعد أن تجعلها اسما ؟

فقل : هذا خطأ ، وذلك أن " إمّا " هذه مركبة ، وأصلها : " إنْ ما " .

---

(1) في مقدمة هذا الفصل يقول : هذه " مسائل من عويص التصريف " وهي التي تقدم ذكرها في أول الكتاب فمن لم يتطرق اليها بقراءته وتأمله ، قلّت فائدته منها .

(2) المنصف ، ج 3 ، ص 98 .

ألا ترى أن سيبويه قال في قول الشاعر :

سقته الرواعد من صيف   وإن من خريف فلن يُعْدَمَ ما

كأنه قال : إمّا من صيف وإمّا من خريف ، فحذف " ما " لضرورة الشعر ، وحذف إما الأولى لدلالة الثانية عليها . قال أبو علي : وقد وجدت أنا في الشعر للفرزدق بيتاً محذوفة منه إمّا ، وهو قوله :

تهاض بدار قد تقادم عهدها   وإما بأموات ألَمّ خيالها

كأنه قال : إمّا بدار وإمّا بأموات .

فاذا كانت مركبة لم يجز بناء مثلها من ضرب ولا من غيره ، لانّه كأنه يقول : احذف من الكلمة بعض حروفها ، وضمّ اليها شيئاً ، ليس من حروفها ، فيكون المثال المبني على هذا مفردا مركباً في حال ، وهذا محال .

وكذلك "إما " في قوله تعالى : " فإمّا ترين من البشر أحدا " هي مركبة وأصلها : " إن ما ، دخلت للتوكيد ، وأنت في ادخالها وحذفها مخير ، فأما في " إما منّا بعد " فلا يجوز حذفها الا في ضرورة شعر .

وكذلك أمّا فمن قول الشاعر :

أبا خراشة أمّا أنت ذا نفر   فان قومي لم تأكلهم الضبع : (1)

وهكذا يستمر في عرض المسألة بكل جوانبها ، ووجوهها المختلفة ،

---

(1) المنصف ، ص : 116 .

ويفعل هذا في كل تلك المسائل ، مكثرا من الاستشهاد بأقوال العرب، واشعارهم ، وآراء علماء العربية، مثل سيبويه ، وأبي علي الفارسي، وغيرهما .

إن ابن جني يؤكد أن هذه المسائل تحز وتصعب، على من لم يفقه الاصول ، فهناك أصول ينبغي إحكامها، قبل التعرض لهذه المسائل، التي هي فروع تبنى على الاصول، ويقرر بهذا أن في التصريف أصول وفروع ، ولابد من البدء بالاصول .

أما المسائل الصرفية التي يعتبرها الاصول ، والتي جاءت في كتابه ، فهو يصدرها – قبل أن يبدأ الباب الاول –" باب الاسماء والافعال "– بتقديم يشتمل على فقرة حول " علم التصريف والحاجة اليه "، وفقرة أخرى حول " ما لا يؤخذ من اللغة الا بالسماع " من ذلك قوله :"

" ومنها لا يؤخذ الا بالسماع ، ولا يلتفت فيه الى القياس ، وهو الباب الاكثر نحو قولهم ، رجل ومَجر، فهذا مما لا يقدم عليه بقياس، بل يرجع فيه الى السماع ، . . . . "(1)

ثم فقرة بعنوان " سبيل أهل اللغة فيما سبيله القياس ". تليها فقرة بعنوان (ما بين التصريف والاشتقاق والنحو واللغة) . . . . . .

ثم يبين ببعض الاسطر " قيمة كتاب المازني " فيقول :" أنه من .

---

(1) المنصف ، ج 1 ، ص 3 .

أهم كتب التصريف وأسرّها وأرصنها ...."(1).

ويبين بعد ذلك (ما يجب على من يطلع على كتاب ذي قيمة "

وأخيرا يذكر " رواة كتاب المازني .

أما منهجه في عرض المباحث الصرفية، التي بدأها في الجزء الاول —كما ذكرنا— بباب الاسماء والافعال، فهو غالبا يذكر قول المازني في القضية الصرفية، بقوله وقول أبي عثمان (..........). ثم يقوم بشرحه والتعليق عليه :

وقد لوحظ أن كلامه أثناء الشرح يبدأ بـ قال أبو الفتح، وأحسب أن هذا ليس من كلامه ......

ومثال طريقته ما جاء في الكتاب . تحت عنوان (الاصلي والزائد)

" وقول أبي عثمان: كم يكون عددها في الاصل، وما يزاد فيها على الاصل، قال أبو الفتح: اعلم أنه انما يريد بقوله الاصل، الفاء والعين واللام، والزائد: ما لم يكن فاء، ولا عينا، ولا لاما، مثال ذلك قولك : ضَرَب، فَعَل، فالفاء الاصل الاول والعين الاصل الثاني، واللام الاصل الثالث، فاذا ثبت ذلك فكل ما زاد على الضاد والراء والباء، من أول الكلمة أو وسطها أو آخرها، فهو زائد،

---

(1) المنصف . ج 1، ص 3 .

ومعنى زائد أنه ليس بفاء ولا عين ولا لام ، وليس يعنون بقولهم زائد أنه لو حذف من الكلمة لدلت بعد حذفه على ماكانت تدل عليه وهو فيها ألا ترى أن الألف من ضارب زائدة ، فلو حذفتها ، فقلت ضَرِب لم يدل على اسم الفاعل بعد الحذف كما كان يدل عليه قبل الحذف ، وكذلك قولهم مضروب لو حذفت الميم والواو لم يكن ما بقي من الكلمة دالا على اسم المفعول ، كما يدل عليه " مضروب " بكماله ، بل لم يمكن النطق بهذه الكلمة وما أشبهها بعد الحذف ...."(1)

وفي فقرة أخرى من الباب نفسه عنوانها " الزيادة للالحاق ولغيره " :

" قال أبو عثمان ، فمما يزاد ما يلحق بناء ببناء ، ومنه ما يكون للمد ، ومنه ما يلحق للمعنى ، وفيه ما يلحق في الكلام ولا يتكلم به الا بزائد ، لأنه وضع على المعنى الذى إرادوا بهذه الهيئة .

قال أبو الفتح : فصّل في هذه الجمل أنواع الزيادات ، وعرّف الغرض في أن زيدت ، وما الذي دعا الى ذلك ."(2)

تلك المنهجية متبعة تقريبا في كل مباحث الكتاب ، حيث يورد قول المازني في كل باب بجزئياته ، ثم يقوم بشرحه ، وقد يستشهد بأشعار العرب أو آراء علماء اللغة . ففي " باب الياء والواو اللتين هما فاءات" .

---

(1) المنصف ، ص : 11 ـ 12 .
(2) المنصف ، ص : 13 .

يورد قول المازني ، . . ثم يقول : "قد شرح هذا الموضع" ويقصد المازني "بايجاز ، وأنا أذكر غير ما جاء به .

وتحت عنوان (اقتصارهم على "يفعِل" كيضرب من "فعل" الذي فاؤه واو) قال أبو علي : ان الأفعال الماضية التي على مثال فَعَل قد يأتي مضارعها على "يفعِل" كما يأتي على يفعُل" ، وذلك نحو ضرب يضرِب ، وقتل يقتُل . . (1)

ان كل ما جاء في المجلد الاول والثاني يتعلق بالمسائل الصرفية ، تقدم فيه المادة كشرح لقول المازني ، بطريقة سردية فيها الكثير من التفصيل والاستقصاء ، والتعرض للجوانب والاوجه المختلفة ، ولكنها تبدو طريقة املائية لاعتمادها تقديم المعلومات مع التمثيل بألفاظ وأوزان منفصلة عن السياق . وكأن المؤلف يملي مادته املاء .

والكتاب بعد ذلك مشفوع بكثير من عمل المحققين ، الذي تمثل في عدد من الفهارس ، كفهرس الموضوعات ، وفهرس الشعر والرجز ، وفهرس الاعلام ، بالاضافة الى الشروح ، والتعليقات ، التي خصص لها حجم لا بأس به من الكتاب .

ثم هناك في آخر الكتاب قائمة من عمل المحققين تشتمل على :

1 — تعريف علم التصريف عن ائمة العربية ، من المتقدمين ثم المتأخرين .

---

(1) المنصف ، ص: 185 .

2 — نشأة علم التصريف .

3 — تعريف بكتاب شرح التصريف .

4 — بيان بالنسخ التي نقل عنها مع صور لبعض صفحات هذه النسخ ، وشرح الطريقة المتبعة في المقابلة بين النسخ

5 — تعريف مطول بأبي عثمان المازني (نشأته ، ودراسته وشيوخه ، وتلاميذه ، وبيئته ، وتأثره بها ، وتأثيره فيها ، تشيعه واعتزاله ، صفاته العقلية ، والنفسية ، حذقه في النحو والتصريف ، والأدب . . . .) .

6 — تعريف بأبي علي الفارسي شيخ ابن جني

7 — التعريف بصاحب الكتاب ابن جني .

وهـذه قائمـة بما يحتـويه الكتـاب من موضـوعـات[1].

أ ــ الجـزء الاول :

(1) ــ علم التصريـف والحاجـة اليه ــ ما لا يؤخذ من اللغة الا بالسماع

ــ تخليـط أهل اللغـة فيمـا سبيلـه القيـاس

ــ ما بين التصريـف والاشتقـاق والنحو واللغة

ــ قيمـة كتـاب التصريـف للمـازنـي

(2) ــ باب الاسمـاء والافعال ــ الاصـول والزيـادة ، وانواع الزيادات وأحوالها من الاسمـاء والافعال[2]

(3) ــ باب ما تجعله زائـدا من حـروف الزيـادة ومواضعـهـا .

(4) ــ باب ما قيس من الصحيح على ما جاء من الصحيح من كلام العرب

(5) ــ باب اليـاء والواو اللتين هما فاءات .

(6) ــ باب من مسائـل الياء والواو اللتين هما فاءات

(7) ــ باب ما الياء والواو فيه ثابتة وهما في موضع العين من الفعل

(8) ــ باب مالحقتـه الزوائـد من هذه الافعال من بنات الثلاثـــة اذا وقع حرف معتل متحرك بعد صحيح ساكن حرك الصحيـــح وسكن المعتل وأعلّ .

---

(1) اكتفينا بذكر العناوين الرئيسيـة لابواب الكتاب طلبـا لعدم الاطـالـة .
(2) جاء تحت هذا العنوان على سبيـل المثـال حوالي "58" عنوانا جزئيا .

(9) — باب ما جاء من الاسماء ليس فى أوله زيادة من الواو والياء، اللتين هما عينان له مثال في الفعل الذي ليس في أوله زيادة .

ب — الجزء الثاني :

(1) باب ما يكسر عليه الواحد .

(2) باب ما اللام منه همزة من بنات الياء والواو اللتين هما عينان

(3) باب الواو والياء اللتين هما لامان

(4) باب ما تقلب فيه الياء واوا ليفرق بين الاسم والصفة

(5) باب ما تقلب فيه الواو الى الياء اذا كانت "فعلتُ" على أربعة أحرف فصاعدا .

(6) باب التضعيف في بنات الياء

(7) باب التضعيف في بنات الواو

(8) باب ما قيس من المعتل ولم يجئ مثاله الا من الصحيح

(9) باب ما تقلب فيه تاء افتعل عن أصلها .

أما الجزء الثالث فقد خصصه لتفسير غريب اللغة من كتاب المازني .

بطاقة تعريف بكتاب شرح شافية ابن الحاجب

لرضي الدين الاستراباذي (1)

المتوفي عام 688 هـ .

والنسخة المعتمدة في تعريف الكتاب

مرفقة بشرح الشواهد للمحقق عبد السلام البغدادي

صاحب " خزانة الأدب ، ولب لباب لسان العرب "

المتوفي 1093 هـ .

—

تحقيق وشرح الاساتذة

محمد نور الحسن — محمد محي الدين عبد الحميد — محمد الزفزاف

الطبعة الأولى سنة 1358 هـ — 1929م .

مطبعة حجازي بالقاهرة

---

(1) الاستراباذي نسبة الى استراباذ — بفتح الهمزة وسكون السين وهي بلدة كبيرة من أعمال طبرستان بين سارية وجرجان ". هذا عن مقدمة الجزء الرابع من كتاب شرح الشافية .

يعتبر جمال الدين ابن الحاجب من أكبر علماء العرب المشتغلين بالعربية ،بعد اشتغاله بالقرآن ، والفقه ، اذ ألف الكافية في النحو ، وشرحها ، ونظمها ،ثم الوافية ،وشرحها ، كما شرح كتاب المفصّل . وفي الصرف اشتهرت شافيته ،التي خصصها للمباحث الصرفية ! والتي تعتبر من أهم المراجع في ميدان الصرف، والتي قام الامام رضي الدين الاستراباذي المتوفي 688 بشرحها .

وهذا الكتاب الذي هو شرح الشافية ،هو الذي نقصد التعريف به هنا .

لقد حدد المؤلف الاستراباذي — رحمه الله — في مقدمة الكتاب ، الهدف الذي من أجله قام بهذا العمل ، كما بين السبب في ذلك ، وسأنقل ما جاء بالمقدمة على لسان المؤلف للوقوف على ذلك .

" .... أما بعد حمدا لله تعالى ....

فقد عزمت على أن أشرح مقدمة ابن الحاجب في التصريف ، والخط ، وأبسط الكلام في شرحها ، كما شرح أختها . بعض البسط ،فان الشراح قد اقتصروا على شرح مقدمة الاعراب ، وهذا مع قرب التصريف من الاعراب في مساس الحاجة اليه، مع كونهما من جنس واحد — بعيد من الصواب . وعلى الله المعول في أن يوفقني لاتمامه بمنّه وكرمه، وبالتوسل بمن أنا في مقدس حرمه ، عليه من الله أزكى السلام ، وعلى أولاده الغر الكرام "(1)

---

(1) شرح الشافية — المقدمة .

وينتقل بعد ذلك الى قول المصنف ،أي ابن الحاجب ـ فيقول .

قال المصنف :" الحمد لله رب العالمين ،والصلاة على سيدنا محمد وآله الطاهرين ، وبعد فقد التمس مني ،من لا يسعني مخالفته ،أن ألحق بمقدمتي في الاعراب مقدمة في التصريف فأجبته سائلا متضرعا أن ينفع بهما كما نفع بأختهما ، والله الموفق .

التصريف علم بأصول تعرف بها أحوال أبنية الكلم التي ليست باعراب[1]

وأقول[2]:" قوله " بأصول " يعني القوانين الكلية المنطبقة على الجزئيات كقوله مثلا : كل واو ،أو ياء اذا تحركت ،وانفتح قبلها قلبت ألفا ، والحق أن هذه الأصول هي التصريف لا العلم بها .

قوله :" أبنية الكلم " المراد من بناء الكلمة وزنها ، وصيغتها هيئتها التي يمكن أن يشاركها فيها غيرها ، وهي عدد حروفها المرتبة ، وحركاتها المعينة وسكونها مع اعتبار الحروف الزائدة والأصلية كل في موضعه ، فرجل ، مثلا على هيئته وصفته يشاركه فيها عضد . . . .

أما الحرف الاخير فلا تعتبر حركته وسكونه في البناء "[3]

ـ مما تقدم يتبين :

1) الواقع الذي دفع الاستراباذي الى شرح الشافية هو قيام البعض بشرح الكافية في النحو ،دون شرح أختها ، وهو يرى أن التصريف لا يقل

---

(1) هذا قول ابن الحاجب .

(2) القول هنا للاستراباذي .

(3) شرح الشافية ـ المقدمة

شأنا في الحاجة اليه ،عن النحو والاعراب .

2) ان الدافع الذي دفع ابن الحاجب الى تأليف الشافية كان طلب بعض الوجهاء الذين يقدرهم ويجلهم .

3) ومنهجية وطريقة الاستراباذي في كتابه هذا، متمثلة في عرض ما قاله ابن الحاجب ،حول قضية ما من قضايا الصرف،ثم القيام بشرحها نقطة بعد نقطة ،كما لاحظنا في تعريف الصرف ،حيث أورد قول ابن الحاجب " التصريف علم بأصول تعرف بها احوال أبنية الكلم التي ليست باعراب " . وعلق على ذلك شارحا بقوله :

" واقول : " قوله " أصول " يعني القوانين الكلية المنطبقة على الجزئيات ....

ان هذه الطريقة هي الطريقة العامة التي ينتهجها الاستراباذي في كتابه كله على العموم . كما سيتبين لنا من خلال ما نعرض من أمثلة ونماذج من الكتاب .

— ويقع الكتاب في أربعة أجزاء .

— يبدأ الجزء الاول بعد خطبة الرضي الاستراباذي " شارح الشافية " بتعريف الصرف ،كما لاحظنا،وينتهي بتصغير الاسم الذي حدث فيه قلب مكاني قبل التصغير .

أما الجزء الثاني فيبدأ " بالمنسوب " ، وينتهي بـ " حكم اجتماع حرفين فاكثر من حروف الزيادة مع فقد الاشتقاق .

ويبدأ الجزء الثالث " بالامالة " ، وينتهي بالبدل "

وتشمل هذه الاجزاء الثلاثة الموضوعات الصرفية التي جاءت في كتاب الشافية مع شرحها .

أما الجزء الرابع من " شرح الشافية " فقد خصصه المؤلف لشرح أبيات شواهد الشافية وهي " مائة وستة وتسعون بيتا "

ويبدو أن شرح ابيات الشواهد كان مستقلا عن المباحث الصرفية الواردة في الاجزاء الثلاثة الاولى فأضافها المحقق ، كما أضاف أيضا شرح المحقق احمد ابن الحسن الجاربردي وهي اثنان وخمسون بيتا ، باشارة من بعض الافاضل ولمسيس الحاجة اليها ، كما أشار في مقدمة الجزء الرابع

هذا وستبين الفهارس المرفقة الموضوعات والمباحث الصرفية التي تضمنها الكتاب ، والتي قام شارح الشافية بايرادها وشرحها والتعليق عليها كما أسلفنا ، وسنورد هنا بعض النماذج نقتطفها من أجزاء المؤلف كشواهد على عمله وطريقته التي أشرنا اليها من قبل .

ففي باب " المصدر " في الجزء الاول [1] ، جاء مايلي .

قال : " المصدر أبنية الثلاثي المجرد منه كثيرة ، نحو قَتْل وفِسْق

(1) ج :1، ص 51 ـ 52

وشُغْل ورَحْمَة ونِشْدة وكُدْرة ودَعوى وذكرى ....

.... الا أن الغالب في فعل اللازم نحو رَكع على رُكوع ، وفي المتعدي نحو ضَرب على ضَرْب ، وفي الصنائع ونحوها ، نحو كتب على كِتابة ، وفي الاضطراب ، نحو خفق على خَفقان ، وفي الاصوات نحو صَرخ على صُراخ ، وقال الفراء : اذا جاءك فعل ، مما لم يسمع مصدره ، فاجعله فعلاً للحجاز وفُعولا لنجد ، ونحو هُدى وقُرى مختص بالمنقوص ، ونحو طلب مختص بيَفعُل الا جَلَب الجرح والغَلَب ".

أقول ، قوله : " ورَحمة ونِشدة " ليس الاول للمرة ، ولا الثاني للهيئة ، وان وافقتا في الوزن ما يصاغ لهما .

والتي ذكرها المصنف من أوزان مصادر الثلاثي هي الكثرة الغالبة . وقد جاء غير ذلك ايضا ، كالفُعلُل نحو السُّودد ، والفَعَلوت نحو الجَبَروت ، والتَفَعُّل نحو التَنَدُّر ، والفَيْعَلولة الكَيْنونة وأصلها كَيّونة ....

.... ".

وفي مكان آخر في باب النسب[1] :

قال : " وتقلب الالف الاخيرة الثالثة والرابعة المنقلبة واوا كعَصَوِيّ ورَحَوِيّ ، ومَلْهَوِيّ ، ومَرْمَوِي ، ويحذف غيرهما كحُبْلى وجَمَزي ، ومرامي ،

---

(1) الجزء الثاني ، ص : 35 — 36 .

أقول : "اعلم أن آخر الاسم المنسوب اليه ، اما أن يكون ألفا ، أو واوا ، أو ياء ، أو همزة قلبها ألف ، أو همزة ليس قبلهما ذلك ، أو حرفا غير هذه المذكورة ، فالقسمان الاخيران لا يغيّر حرفهما الاخير لأجل ياء النسبة ، ولنذكر الآن ما آخره ألف فنقول :

"الذي آخره ألف ان كانت ألفه ثانية : فإما أن تكون لامه محذوفة ، كما اذا سمي بغا زيد ، وذا مال ، وشاة ، ولا راجع لها ، أولا لام له وضعا ، كما اذا سمي بذا ، وما ، ولا ، وان كانت ثالثة فاما أن تكون منقلبة عن اللام كالعصى والفتى ، وهو الاكثر ، أو تكون أصلية كما في متى ، واذا ، وان كانت رابعة : فاما أن تكون منقلبة عن اللام كالأعلى ، والاعمى ، أو للالحاق كالأرطى والذفرى ، أو للتأنيث ، كحبلى ، وبشرى ، أو أصلية نحو كلّا وحتى ....".

وفي موضوع آخر في الجزء الثالث[1] أورد الاستراباذي مثلا قول ابن الحاجب في تعريف الادغام فجاء الآتي .

قال " الادغام أن تأتي بحرفين ، ساكن ، فمتحرك ، من مخرج واحد ، من غير فصل ، ويكون في المثلين ، والمتقاربين ، فالمثلان واجب عند سكون الاول ، الا في الهمزتين الا نحو السأّال والدأّات ، والا في الالفين لتعذره ....

أقول : قوله " الادغام أن تأتي بحرفين ساكن فمتحرك ، " يعني أن المتحرك يكون بعد الساكن ، والا فليس بد من الفصل ؛ أي فك أحد الحرفين

(1) الجزء الثالث . ص : 233 .

من الآخر ، لأن الحركة بعد الحرف .

قوله " من غير فصل " أي : فك" احترازا عن نحو"ريياً فانك تأتي بياء ساكنة فياء متحركة وهما من مخرج واحد،وليس بادغام لانك فككت احداهما عن الاخرى ، وانما الادغام وصل حرف ساكن بحرف مثله متحرك بلاسكتة على الاول ....

والادغام في اللغة إدخال الشيء في الشيء ، يقال أدغمت اللجام في فم الدابة،اي أدخلته فيه ، وليس ادغام الحرف في الحرف ادخاله فيه على الحقيقة،بل هو إيصاله به من غير أن يفك بينهما " ....

وهكذا ، يأتي صاحب الشرح على كل القضايا الصرفية التي جاءت في كتاب الشافية على طريقته،ليبين ما غمض فيهما ويوضح ما يحتاج الى توضيح ، بتفصيل ، أو اضافة ، أو ايراد أمثلة،او ذكر وجوه مختلفة .

أما فيما يتعلق بشرح شواهد الشافية،الذي يمثل الجزء الرابع من الكتاب،فالشارح يعمد الى بيان رقم الشاهد وبحره العروضي ، وقد يذكر من كان هذا من شواهده، كأن يقول : وهو من شواهد سيبويه ، ثم يذكر البيت الشعري ، ورواياته وكل ما يتعلق به ويوضح ما يحتاج الى توضيح كاعراب بعض الكلمات . وربما تتطلب الامر ذكر بعض القبائل وأنسابها . ويذكر قائل البيت ،والسبب في قوله ، أو قول القصيدة التي

هو منها . ويستطرد بتفصيل كل ما قيل حول هذا البيت او القصيدة ونمثل لذلك بشرحه للشاهد السابع والثمانين[1] قال :

" وهو من شواهد سيبويه (من الوافر) :

فغض الطرف إنك من نمير فلا كعبا بلغت ولا كلابا .

ويعلق على البيت بقوله : على أن يونس سمعهم يشدونه بفتح الضاد ،من قوله فغض . . . .

ونسب الزمخشري في المفصل الى بني أسد ،قال " ومنهم من فتح وهم بنو أسد . . . . ."

ثم يعرف بقبيلة نمير فيقول : نمير بالتصغير : أبو قبيلة ،وهو نمير بن عامر ابن صعصعة بن معاوية بن بكر . . . . . .

وفي الشرح يقول : غضّ : فعل أمر من غضّ طرفه وصوته . . . . وغض الطرف ارخاء الجفون ،والطرف نظر العين .

ثم يشرح البيت يقول " أي الشاعر " : لا تفتح عينيك بتحديق، كنظر العزيز ،بل انظر نظر الذليل ، بغض وتغميض فإن قبيلتك نمير لم يشرفوا كشرف بني أخي نمير ،وأنت خامل ،ولبني عمك النباهة والذكر . . . . . .

والتفضيل بين الاقارب عند العرب ممض مؤلم، تأثيره اشد من الهجاء المقذع ، ويقول بعد ذلك : والبيت من قصيدة لجرير هجا بها الراعي النميري

---

(1) الجزء الاول : ص 163 وما بعدها .

مطلعها :

أقلي اللوم عاذل والعتابا   وقولي ان اصبت لقد أصابا

ثم يبين سبب الهجاء . ويذكر القصة في ذلك .

ويضيف بعد ذلك : قال ابن رشيق في العمدة :" وممن وضعه ما قيل فيه من الشعر حتى أنكر نسبه وسقط عن رتبته .... الى أن قال : وهذه القصيدة تسميها العرب الفاضحة ، وقيل سماها جرير الدامغة .... " ....

ويقول المحقق أن الشارح قد ترك بعض الشواهد، ويعلل ذلك بسقوطه من بعض النسخ ، هذا وفي الكتاب هوامش من عمل المحققين / كشرح بعض الالفاظ مثل الدارعة : ثوب لا يكون الا من الصوف ، وهو المدرعة أيضا ، ويقال تمدرع اذا لبسه .(1)

أو توضيح نقطة مثل :" يريد أن الفتحة التي هي حركة الياء في نحو الحيد ان تضعف تأثير الياء في الامالة، مع أنها حركة الياء نفسها ، فهي أقوى على اضعاف تأثيرها ، اذا كانت على حرف فأصل ، فقوله " حركة الياء " حال من الفتحة مثلا (2)

وللكتاب من عمل المحققين ايضا فهارس غير فهرس الموضوعات كفهرس الاعلام - فهرس الكلمات اللغوية - فهرس الشواهد - فهرس الامثال .

---

(1) الجزء الرابع . ص : 160 " الهامش "
(2) الجزء الثالث . ص : 10 "

وهذه قائمة بما يحتويه الكتاب من موضوعات (1)

آ ـ الجزء الاول :

(1) بناء الكلمة ووزنها وصيغتها ، وانواع الكلمة .

ـ كل ما يتعلق بالبناء من زيادة ، وقلب ، وصحيح ومعتل .

ـ أبنية الاسم وأبنية الفعل ـ معاني صيغ الافعال المختلفة

ـ القياسي والسماعي .

(2) المصدر وانواعه وأوزانه

(3) اسماء الزمان والمكان

(4) اسم الآلة

(5) التصغير وأحواله وما يتعلق به

ب ـ الجزء الثاني :

(1) النسب وما يتعلق به

(2) جمع التكسير وأوزانه وأحواله

(3) جمع الصفات

(4) اسم الجنس واسم الجمع ـ شواذ الجمع جمع الجمع

(5) التقاء الساكنين ـ همزة الوصل

(6) الوقف والاشمام ـ انواع الوقف وأحواله

---

(1) اكتفينا بالعناوين الرئيسية لتفادي الاطالة .

(7)ـ المقصور والممدود

(8) حروف الزيادة ومواضعها وأحوالها

(9) الاشتقاق كدلالة على الزيادة

ج ـ الجزء الثالث :

(1) الامالة ـ تعريفها وأسبابها وأحوالها

(2) تحقيق الهمزة ـ انواعه وشروطه وأحواله

(3) الاعلال وأنواعه وحروفه وأحواله

(4) الابدال ـ تعريفه وعلاماته ومواطنه وحروفه

(5) الادغام ـ تعريفه وأحواله وأحكامه وحروفه

(6) الحذف

(7) مسائل وتمارين

(8) فصل في الخط والكتابة

بطاقة تعريف بكتاب شذا العرف في فن الصرف للأستاذ الشيخ أحمد الحملاوي ـ أحد علماء الأزهر ومدرس العلوم العربية بمدرسة دار العلوم سابقا .

النسخة التي اعتمدت عليها هي من الطبعة الخامسة طبعة دار الكتب المصرية بالقاهرة 1345 هـ ـ 1927 م .

في الكتاب 152 صفحة من القطع المتوسط .

- -

بيدأ الكتاب بالفهرس ، ونقدم صورة اجمالية [1] عنه للتعرف على موضوعات الكتاب ، وكلها موضوعات صرفية ، وذلك ظاهر من عنوان الكتاب :

" شذا العرف في فن الصرف "

الموضوعات :.

1) معنى الصرف وموضوعه – تقسيم الكلمة – الميزان الصرفي يعرف القلب بأمور خمسة .

2) الباب الاول في الفعل وفيه عدة تقاسيم :

– من حيث الزمن – من حيث الصحة والاعتلال – من حيث التجريد والزيادة – من حيث الجمود والتصرف – من حيث التعدي واللزوم – من حيث بنائه للفاعل أو المفعول – من حيث كونه مؤكدا أو غير مؤكد

3) الباب الثاني في الكلام على الاسم وفيه عدة تقاسيم :

– من حيث التجرد والزيادة – من حيث الجمود والاشتقاق – المصدر والمشتقات – المذكر والمؤنث – المنقوص والمقصور والممدود – المفرد والمثنى والجمع .

4) التصغير

5) النسب

---

(1) اكتفينا بذكر العناوين الأساسية دون الفروع لتفادي الاطالة .

6 ــ حروف الزيادة ومواضعها

7 ــ الاعلال والابدال

8 ــ الادغام

9 ــ الإمالة

10 ــ الوقف والروم والاشمام .

في خطبة الكتاب تقريظ لعلم الصرف، وبيان أهميته في كل العلوم، [1] ثم بيان سبب تأليف الكتاب، المتمثل في الحاح طلبة دار العلوم ، وذلك لحفظ العلم والافادة ، بالاضافة الى بيان سبب تسمية الكتاب، وترتيبه ، على مقدمة وثلاثة أبواب هي :

الفعل ــ الاسم ــ أحكام تعمهما

وفي المقدمة [2] يبين المؤلف مفهوم الصرف، أو تعريفه لغة: على أنه التغيير، واصطلاحا: هو تحويل الأصل الواحد الى أمثلة مختلفة لمعان مقصودة، وبالمعنى العلمي هو علم بأصول يعرف بها أحوال أبنية الكلمة، التي ليست باعراب ولا بناء .

وموضوع الصرف هو الألفاظ العربية، من حيث تلك الأحوال، كالصحة والاعلال ، والأصل والزيادة ، ويختص بالأسماء المتمكنة والأفعال المتصرفة ، أما فائدة الصرف فهي صون اللسان عن الخطأ في المفردات

(1) يقصد . علوم العربية وعلوم الدين .
(2) انظر. مقدمة الكتاب ، ص3

ومراعـاة قـانون اللغـة فـي الكتـابـة .

ثم يعـرف المؤلـف البناء بأنه هيئـة الكلمـة الملحوظـة من " حركة وسكون وعـدد حـروف وترتيـب .

وبعد ذلك بيّن المنهـج الذي اتبعـه في وضـع كتابه هـذا .

وضمـن المقـدمـة تحـدث المؤلـف عن أقسـام الكلمـة مبينـا حدود كل من الاسـم والفعل والحـرف . .

ثم انتقـل الى الحديـث عن المـيزان الصرفي، مشيرا الى الاوزان المختلفـة مدعمـا ذلك بالامثلـة والشـرح بشكل سردي على طريقـة المتون — مدهجيـا مقدمتة بأسبـاب القلـب المكانـي .

نماذج وأمثلة من الكتاب

الباب الاول — في الفعل وفيه عدة تقاسيم (1)

التقسيم الاول

ـ تقسيم الفعل الى ماض ومضارع وامر ،مع تعريف كل فعل وكيفية تحديده بما يقبل وما لا يقبل .

مثال . الماضي مادل على حدوث شيء قبل زمن التكلم، وعلامته أن يقبل تاء الفاعل مثل :" قرأت " ،وتاء التأنيث الساكنة نحو " قرأتْ هند ".

ثم يشير الى اسم الفعل ،الذي يدل على معنى الفعل ،ولا يقبل علامته

التقسيم الثاني

ـ تقسيم الفعل الى صحيح ومعتل ـ أقسام كل منهما ـ كما هو معروف .

وهو يرى أن المضعف الثلاثي ،وغير الثلاثي (مدّ ـ استمدّ) محل نظر الصرفي بخلاف المضعف الرباعي(1) .

يقول:أن الاجوف يسمى ذا الثلاثة ،والناقص يسمى ذا الاربعة لانّ الاول يبقى على ثلاثة أحرف عند اسناده الى تاء الفاعل ،والثاني يصبح على اربعة أحرف (1).

---

(1) انظر شذا العرف ، ص : 8 ، 9 ، 10 ، 11 .

ويقول أيضا : ان هذه التقاسيم ، من صحيح ، وسالم ، ومضعف ، ومهموز ، ومعتل ، أجوف وناقص ، ولفيف . تكون كذلك في الاسم[1] ممثلا " وجه " تماثل المعتل المثال ، و " أمر " تماثل المهموز ، و " وحي " تماثل اللفيف المفروق ، و " جسد " المضعف الثلاثي و " بلبل " المضعف الرباعي .

وينتقل بعد ذلك الى تقسيم الفعل الى مجرد ومزيد ، يبيّن أوزان المجرد المزيد ، من ثلاثي ، ورباعي ، وهكذا .

وتحت عنوان فصل في تصريف الافعال من بعضها يورد مايلي :[2]

" كيفية تصريف المضارع من الماضي أن يزاد في أوله أحد أحرف المضارعة مضموما في الرباعي كيُدحرج ، مفتوحا في غيره كيَكتب ويَنطلق ، ويَستغفر ، ثم اذا كان الماضي ثلاثيا سكنت فاؤه ، وحُركت عينه بضمة ، أو فتحة ، أو كسرة ، حسبما يقتضيه نص اللغة كينصُر ، ويفتَح ، ويضرِب كما تقدم ....

وكيفية تصريف الأمر من المضارع أن يحذف حرف المضارعة كعظّم ، وتَشارك ، وتعلّم ، فان كان أول الباقي ساكنا زيد في أوله همزة كانْصر ، وافتح ، واضْرب ، وأكرم ، وانطلق ، واستغفر ....

---

(1) هذا غير معروف في تعلم الصرف في الوقت الراهن في المدارس .
(2) انظر شذا العرف ، ص: 27 .

وتحت عنوان المصدر جاء مايلي :(1)

" قد علمت أن أبنية الفعل ثلاثية ،ورباعية ،وخماسية ،وسداسية ولكل بناء منها مصدر .

مصادر الثلاثي

قد تقدم أن الماضي الثلاثي ثلاثة اوزان :(فعَل ، بفتح العين ويكون متعديا ،كضربه ، ولازما كقعد ، (وفعِل) بكسر العين ، ويكون متعديا أيضا ، كفهم الدرس ، ولازما ،كرضيَ .(وفعُل) بضم العين ولا يكون الا لازما .

فأما فعَل بالفتح ،وفعِل بالكسر المتعديان ،فقياس مصدرهما فَعْل ، بفتح فسكون ،كضَرب ضرْبا ،وردّ ردّاً وفهم فهما ، وأمِنَ أمْناً ،الا ان دلّ الأول على حرفة ، فقياسه فِعاله بكسر أوله ، كالخياطة والحياكة ...."

....

ومما جاء في الاعلال والقلب تحت عنوان قلب الواو والياء ألفا مايلي :

" تقلب الواو والياء ألفا بعشرة شروط :

(الأول) أن يتحركا .(الثاني) أن تكون الحركة أصلية .(الثالث) أن يكون ما قبلها مفتوحا .(الرابع) ان تكون الفتحة متصلة في كلمتيهما .

(الخامس) أن يتحرك ما بعدهما ان كانتا عينين ،والا يقع بعدهما ألف ولا ياء مشددة ان كانتا لامين ...." ....

ثم يتابع حتى يستوفي الشروط العشرة ....

---

(1) انظر شذا العرف ، ص : 45 .

(2) انظر شذا العرف ، ص : 123 .

أقدم في البداية بعض الملاحظات التي يمكن أن تلقي الضوء على هذا البحث الميداني المتواضع، وتساعد على تحديد مجاله والوقوف على أبعاده، فقد يختلف هذا البحث عن غيره من البحوث الميدانية السابقة، في مجال علم اللغة، من عدة وجوه :

1 — لم يكن البحث الميداني هو الركن الأساسي الوحيد في موضوع الرسالة وإن كان ذا أهمية كبيرة فيها : فالهدف العام للرسالة هو بحث قضايا الصرف العربي بشكل عام (ولا يعني هذا طبعا الاستغراق والشمولية) ثم الوقوف على واقع تعليم الصرف في المرحلة الثانوية من المدرسة الجزائرية .

2 — أحسب أن تخصيص الموضوع للدراسة الصرفية، والبحث ميدانيا عن تعليم الصرف، منفصلا عن النحو، وعن غيره من مواد اللغة، خاصة في المرحلة الثانوية، أمر مستجد، وأشير هنا الى بعض الصعوبات التي واجهتها من جراء محاولتي الاقتصار على الصرف دون النحو في المناهج، وطرق التدريس، والاسئلة الاختبارية، التي اعتمدت عليها في الاستجوابات والاستنطاقات .

3 — اعتمد البحث الميداني، بصورة أساسية، على أسئلة مبوبة، ومرتبة، يتم من خلالها الوقوف على مدى فهم تلاميذ المرحلة الثانوية للصرف العربي، ولابد من الاشارة هنا الى أن الاسئلة لا تتعلق بموضوعات

الصرف العربي كلها، وانما تتعلق بشكل أساسي بالموضوعات التي تدرس للتلاميذ وحسب مستوى وسطي .

4 — لابد من الاخذ بعين الاعتبار أن النتائج لن تكون دقيقة كل الدقة، انما هي تقريبية لاسباب منها :

— تمت الاجابة عن الاسئلة كتابيا، بعد توجيهات بالاعتماد على النفس، ولكن هذا لا يمنع من ان بعض التلاميذ يعتمدون على معلومات جاهزة، واحيانا، محفوظة دون فهم .

— المصادفة أحيانا (وهذا شأن كل الاختبارات التي نعتمدها) تلعب دورا كبيرا .

— اعتياد التلاميذ في الكتابة على عدم التشكيل، جعلهم يهملون التشكيل أحيانا، رغم التأكيد في كل سؤال على الشكل الكامل، وللشكل أهمية كبيرة في الصرف .

— إهمال التلاميذ بعض الاجابات، لا يعطي صورة صحيحة لمدى معرفة التلاميذ، فقد يكون الاهمال عن عدم المعرفة، وقد يكون عن تهاون .

5 — إن الطريقة التي اعتمدتها هي توزيع مجموعة من الاسئلة حول الافعال — المشتقات — المصدر — الافراد والتثنية والجمع — التصغير النسبة، حيث وزعت الاسئلة نفسها على خمس ثانويات هي :

— ثانوية حمزة العلوي " البويرة " — ثانوية احمد توفيق المدني " المحمدية

ـ الحراش" ـ ثانوية براقي ـ ثانوية بولغين " حسين داي "ـ ثانوية عمر راسم "ساحة أول ماي" . وقد وزعت كل مجموعة على قسم من أقسام الثانوية، بين السنة الاولى والسنة الثانية، وبين علمي وأدبي، ولم توزع الاسئلة على السنة الثالثة، لأنّ البحث كما ذكرت مرتبط بالمنهاج الصرفي في المرحلة الثانوية، وليس هناك دراسة قواعدية في السنة الثالثة من التعليم الثانوي .

6 - وقد قمت بدراسة إجابات التلاميذ، وتمييزها بين الخطأ والصواب حسب الهدف المحدد من كل سؤال، بغية الوصول الى العقد الصرفية التي يتعثر فيها أكبر نسبة من التلاميذ ؛ وهنا يتبين الهدف الاساسي من الدراسة الميدانية الذى ترتبط بالهدف العام للرسالة ؛ وهو الوقوف على قضايا الصرف العربي، فليست الغاية الأساسية في البحث معرفة مستوى التلاميذ ؛ والعمل على رفعه، بقدر ما هي معرفة الصعوبات الصرفية ومحاولة تذليلها، وإن كان الهدفان يلتقيان بعد ذلك. وربما كان هذا الهدف بالذات هو الذي يجعلني أعتمد على طريقة مختلفة عن طريقة الدراسات الميدانية التي اطلعت عليها، خاصة في بعض رسالات الماجستير السابقة (1).

7 ـ أدرجت ضمن البحث الميداني بعض النماذج من الاسئلة،

---

(1) رسالة ماجستير للآنسة باني عميي باشراف د . بلقايد ـ 83 . معهد اللغة والأدب العربي .

والأهداف، واجابات التلاميذ، بالاضافة الى بعض موضوعات التعبير، ونماذج من الاختبارات التي تُعطى عادة للتلاميذ، وعدد من بطاقات الاستنطاق، للتلاميذ، والاساتذة .

الوسائل التي اعتمد عليها البحث الميداني :

(1) — أ — اختبارات " بطاقات أسئلة "، توزع على أقسام مختلفة في خمس ثانويات . والاسئلة موزعة على أبواب الصرف التي درسها التلاميذ حتى نهاية المرحلة الثانوية .

ب — الأسئلة مرتبة، ومنظمة حسب الموضوعات، وحسب عناصر كل موضوع

جـ — الأسئلة تكون - أحيانا - متدرجة في الصعوبة للوصول الى أدنى وأعلى مستوى .

د — قد تكون الاسئلة مختلطة، للوقوف على قدرة التلاميذ على التمييز .

هـ — الغاية من هذه البطاقات هي المسح التقريبي الشامل لمعلومات التلاميذ، ومستواهم في ميدان الصرف ، والوقوف على الملكة الصرفية عندهم .

(2) دراسة لعدد من موضوعات التعبير الكتابي لتلاميذ المرحلة الثانوية في الثانويات المذكورة سابقا، لملاحظة المشاكل الصرفية أثناء التعبير، وفي الوقت نفسه، كيفية تصحيح الاساتذة لهذه الأخطاء.

(3) دراسة نماذج من التمارين التطبيقية، والفروض، والامتحانات للوقوف على مدى نجاعة هذه التمارين وصلاحيتها في تحقيق الغرض منها.

(4) بطاقات استنطاقية لعدد من التلاميذ، لمعرفة الظروف العامة والخاصة التي لها تأثير على التعليم بشكل عام، وعلى اللغة والصرف بشكل خاص، ولمعرفة المشاكل والصعوبات التي تواجه التلاميذ في دراسة الصرف.

(5) بطاقات استنطاقية لبعض الأساتذة الذين يدرّسون الصرف في المرحلة الثانوية، لمعرفة الطرق التي يستخدمونها، والمشاكل التي يواجهونها، والاقتراحات التي يقترحونها.

(6) القيام بدراسة إحصائية، واستنتاجية نقدية، للبطاقات الاستنطاقية، والاستجوابية، للوصول الى الحقائق الايجابية، والسلبية، لتعلم الصرف في المرحلة الثانوية من حيث :

- المناهج المقررة
- مستوى التلاميذ
- صلاحية الطريقة المتبعة في التعلم - مستوى تكوين الاساتذة .
- العوامل المؤثرة سلبيا وايجابيا في تعليم الصرف .

تعريف بالمدرسة الجزائرية

قطعت المدرسة الجزائرية مراحل هامة جدا،في اتجاه الهدف الجليل،المتمثل في التعريب،على المستوى الوطني ،وذلك منذ الاستقلال وحتى يومنا هذا .

لقد كانت المدرسة — ولم تزل — الوسيلة الأساسية في ميدان التعريب،الذي سار متدرجا بطريقة تقليص عدد الساعات المخصصة للغة الفرنسية ،وزيادة عدد الساعات المخصصة للعربية ،في كافة المراحل ،ومن المرحلة الانتقالية المزدوجة،حيث هناك نمطان من أقسام الدراسة :

— نمط الأقسام المزدوجة،التي تدرس فيها،المواد العلمية بالفرنسية،والمواد الاساسية الاخرى كالتاريخ والجغرافية والفلسفة بالعربية .

— ونمط الأقسام المعربة التي تدرس فيها كافة المواد بالعربية

أقول : سار التعريب متقدما،من هذه المرحلة الانتقالية الى مرحلة تعريب كافة الاقسام،لتُدرَّس كل المواد العلمية منها،والادبية باللغة العربية،ولتبقى الفرنسية تدرس كلغة أجنبية .

بالاضافة الى ذلك شهدت المدرسة الجزائرية منذ العام

الدراسي 80 ــ 81 ، تغييرا هاما، بتطبيق مشروع المدرسة الاساسية، التي تختلف عن النظام السابق شكلا، ومضمونا ، هذا بالاضافة الى اجراء تعديلات في المناهج من سنة إلى اخرى .

ونكتفي هنا باعطاء فكرة عن الهيكل التنظيمي للمدرسة الجزائرية في الوقت الراهن، في كل مراحلها قبل الجامعية .

اذا تجاوزنا المرحلة التحضيرية، أو مرحلة الحضانة، غير المعممة، فان المدرسة الجزائرية الآن تنقسم الى مرحلتين :

الاولى : مرحلة التعليم الاساسي [1] ومدة الدراسة فيها تسع سنوات ، وتستقبل الاطفال من سن السادسة ، وهي في الحقيقة مرحلتان متتاليتان[2].

(1) المرحلة الاولى : وهي مرحلة الطورين ، الاول والثاني ، ومدة الدراسة فيها ست سنوات، يكون التعليم فيهما موحدا ، حيث يكتسب التلاميذ آليات القراءة والكتابة للغة العربية ، بالاضافة الى الحساب ، والتربية الاسلامية ، والعلوم ، والتاريخ ، والجغرافية، وتعلّم

---

(1) صدر المرسوم بانشاء المدرسة الاساسية ، ودخل المشروع في مرحلة التنفيذ للتجربة عام 77 ــ 78 . وتعمم على المستوى الوطني عام 80 ــ 81 .

(2) هذه المرحلة الاساسية هي في الحقيقة نتيجة ادماج المرحلتين، الابتدائية والمتوسطة، في نظام التعليم قبل التعليم الاساسي .

الفرنسية كمادة أجنبية .

(2) المرحلة الثانية : وهي مرحلة الطور الثالث ، ومدة الدراسة فيها ثلاث سنوات ، يتعمق فيها التلاميذ ، ويتمكنون في اللغة العربية قراءة ، وكتابة ، ونحوا ، وصرفا ، ويلقنون مبادئ في البلاغة والاساليب ، والعروض، بالاضافة الى بعض العلوم الانسانية، والمهنية التي تؤهلهم لمتابعة دراستهم الثانوية، أو للاندماج في الحياة العملية .

ويظل التعليم في هذه المرحلة الأساسية بأطوارها الثلاثة موحدا لكافة التلاميذ .

الثانية : مرحلة التعليم الثانوي ، ومدة الدراسة فيها ثلاث سنوات، تدرس فيها مواد مختلفة ، علمية ، وأدبية ، وتقنية ، لتنتهي باجتياز امتحان الشهادة الثانوية " البكالوريا " بفروعها ، العلمي والادبي ، والتقني ، وتؤهل هذه الشهادة حامليها للدخول الى المرحلة الجامعية .

وللملاحظة ، فان اللغة العربية في هذا النظام الجديد للمدرسة الجزائرية هي لغة الدراسة ، لكل المواد والأنشطة .

ونظرا لدخول التعريب المرحلة الجامعية على كافة المستويات والفروع ، فان التركيز على قواعد العربية، وفهم أساليبها ، والقدرة على التعامل بها، يعتبر هاما جدا ، لتدعيم الملكة اللغوية عند الطلاب، حتى لا يكون الضعف في اللغة عائقا امام التعمق والتخصص في كافة

فروع المعرفة في المرحلة الجامعية .

ومن هذا المنطلق جاء بحثنا الميداني خاصا بالمرحلة الثانوية، وفي ميدان الصرف فقط،نظرا لما لاحظناه من الاهتمام بالجانب النحوي،أكثر من الجانب الصرفي سواء في ميدان البحث أو الميدان التعليمي .

دراسة لمنهاج الصرف المقرر للسنة الاولى من التعليم الثانوي :

تمهيد وتعريف :

عنوان الكتاب المقرر " المختار في القواعد والبلاغة والعروض "

اعداد السيدين ، عبد الله بن كريد وأحمد حساني

باشراف مفتش التعليم الثانوي والتكوين محمد الحكي .

مضمون ومحتويات الكتاب .

في الكتاب كما دل العنوان ثلاثة أقسام .

قسم للقواعد ، وقسم للبلاغة ، وقسم للعروض .

وعلى الرغم من أنه لم يخصص في قسم القواعد مباحث للنحو ،وأخرى للصرف ، غير ان الدروس الاولى كانت دروسا نحوية وجاءت حسب الترتيب التالي :

آ — مباحث في الجملة الفعلية :

1 — معاني الماضي والمضارع والأمر .

2 — ترتيب عناصر الجملة الفعلية

3 — نائب الفاعل .

ب — مباحث في الحال والتمييز .

4 ـ الحال

5 ـ التمييز

جـ ـ التوابع .

6 ـ النعت

7 ـ البدل

8 ـ التوكيد اللفظي

د ـ أسلوب النداء :

9 ـ أسلوب النداء

هـ ـ مباحث في الجملة الاسمية

10 ـ المبتدأ والخبر وأنواعهما

11 ـ جواز الحذف في المبتدأ والخبر

12 ـ وجوب الحذف في المبتدأ والخبر

13 ـ تقديم الخبر جوازا وتأخيره وجوبا .

ثم تلت تلك الدروس النحوية الدروس المتعلقة بالصرف،دون أن يشار الى ذلك،وهي ثلاثة مباحث،يشمل كل منها عددا من الدروس كمايلي :

آ ـ معاني أوزان الفعل :

1 ـ المجرد والمزيد،ومعاني حروف الزيادة .

ـ الثلاثي المزيد بحرف ـ الثلاثي المزيد بحرفين وثلاثة أحرف

والرباعي المزيد .

ب ـ مباحث في المصدر .

2 ـ المصدر وأقسامه

ـ مصدر الفعل الثلاثي ـ مصدر الفعل الرباعي ـ مصدر الفعل

الخماسي ـ والسداسي .

3 ـ المصدر المؤوّل

4 ـ المصدر الميمي

5 ـ المصدر الصناعي

جـ ـ المشتقات .

6 ـ اسم الفاعل وصيغ المبالغة

7 ـ عمل اسم الفاعل وصيغ المبالغة

8 ـ اسم المفعول

9 ـ اسما الزمان والمكان

10 ـ اسم الآلة

المنهجية المتبعة :

اتبع الكتاب منهجية واحدة في عرض الدروس تتمثل بمايلي :

1 ـ تقديم نص قصير نسبيا

2 ـ يُتْبَع النص بعدد قليل من الأسئلة لاختبار الفهم

3 ـ وضع عدد من الأمثلة ، قسم منها من النص المقدم .

4 ـ مناقشة وموازنة للأمثلة

5 ـ استخلاص قاعدة مختصرة للموضوع

6 ـ تمارين تطبيقية ،غايتها تثبيت اختبار فهم القاعدة ، أو القواعد التي استنتجت .

7 ـ قد يشار في الهامش الى بعض الملاحظات كما تشرح أحيانا بعض الالفاظ والعبارات .

نقد وتحليل للمنهاج .

آ ـ المحتوى والمضمون .

معاني أوزان الفعل ـ المصدر وأنواعه ـ المشتقات

1 ـ لم أستطع التعرف على غرض المؤلفين من أدراج هذه الابحاث بالذات في منهاج السنة الاولى .

انها أبحاث صرفية هامة ،ولكن كيف تم اختيارها لهذه السنة،أكان ذلك اعتمادا على المعلومات الصرفية التي اكتسبها التلاميذ في المرحلة السابقة ،ربما يؤيد ذلك الاشارة،والتذكير بمعلومات سابقة عند المناقشة،كما ورد في بحث المجرد والمزيد ص 119 . اذ يقول المؤلف

" سبق لك أن درست أوزان الافعال المجردة ،التي تكون جميع حروفها أصلية .

2 — ولم أعثر في مقدمة الكتاب على ما يوضح الهدف والسبب في اختيار هذه الموضوعات،ورغم أنه لم يشر الى أن هذه الابحاث صرفية،كما في كتاب السنة الثانية،فان المؤلف أشار في المقدمة الى أن موضوعات القواعد نحوية وصرفية . ولم أجد علاقة مباشرة بين هذه الابحاث الصرفية ،وموضوعات النحو التي سبقتها فكأن اختيار هذه الموضوعات بالذات .

3 — في بحث المشتقات ،لم يدرج موضوع الصفة المشبهة ، واكتفي بالاشارة اليه ـ في قاعدة موضوع اسم الفاعل ـ بالقول ... " أما اذا كان المعنى ليس حادثا ،اي دائما ،فيجب التصرف بتغيير صيغة " فاعل " الدالة على الحدوث الى صيغة " الصفة المشبهة " الدالة على الثبوت مثل فعيل " فتقول : " كريم، بخيل ، شريف " فهذه صفات مشبهة وليست أسماء مفاعيل "(1)

وأرى أن بحث الصفة المشبهة كان ينبغي أن يدرج الى جانب اسم الفاعل ،كبحث مستقل، وخاصة أن بين الصفة المشبهة واسم الفاعل

---

(1) هكذا جاءت في الكتاب والصحيح أسماء فاعلين .

فروقا دقيقة في الصياغة والمعنى .

ب ــ المادة العلمية :

رغم أن الموضوعات قد عرضت بشيء من التفصيل والوضوح يتناسب مع مستوى السنة الأولى، الا أن من الواضح أن المادة العلمية فيها كانت نقلا وتكرارا لما سُطِّر في المناهج التقليدية، والذي أخذ من المراجع والمصادر المتداولة دون تمحيص أو انتقاء، مما يؤدي الى تكريس المشاكل الصرفية التي تتراكم مرحلة بعد مرحلة . ويمكن أن أورد بعض الملاحظات كأمثلة على مثل تلك السلبيات .

1 ــ بالنسبة لأوزان الفعل الثلاثي لم يتم التركيز على هذه الأوزان المعروفة بالأوزان الستة بمقارنة الماضي بالمضارع . ولذلك يلاحظ عند التلاميذ الخطأ في ضبط الافعال بالشكل في الماضي والمضارع .

وألاحظ هنا أيضا اهمال وزن الماضي والمضارع المبني للمجهول على أنه وزن آخر جديد في الثلاثي والرباعي .

2 ــ بالنسبة لأوزان المزيد يظل الالتباس قائما وتظل الحقيقة العلمية غائمة في أذهان التلاميذ نظرا لمايلي :

أ ــ عدم التفريق بين المستعمل وعدم المستعمل من الافعال الاصلية المجردة مثل الفعل " سافر " الذي أصله سفر " كما يشير الكتاب في حين أن الفعل " سفر " غير مستعمل في الواقع بمعنى

السفر والارتحال " وظلت الرابطة بين الفعلين أو بين معنى الظهور والارتحال غير جلية .

ومثل ذلك، الفعل " أمسى " الذي يشرحه المؤلف "أي دخل في المساء" وهو المعنى المستجد من زيادة الهمزة في أوله، وهل هناك فعل " مسى " يستخدم في الكلام ؟ والفعل "أجبل " أي دخل في الجبل " فما هو الفعل؟ وكيف يستخدم؟ وفي أي معنى؟ قبل "زيادة الهمزة "

3 ـ بالنسبة للأمثلة المستخدمة في المجرد والمزيد: غالبها ما تكرر دائما، الأفعال نفسها، علما أن بعضها لم يعد مستعملا مثل احرنجم ـ اجلوذ ، وبعضها الآخر لا يمكن الاقتناع بأنه مجرد، مثل الفعل " دحرج " خاصة وأنه لا ينطبق على التعريف الموضوع للفعل المجرد حيث يقول التعريف أنه لا يمكن الاستغناء عن حرف من حروفه دون أن يفقد الفعل معناه . ونلاحظ أن الفعل " دحرج " قد يكون ثلاثيا مزيدا بحرف وأصله " درج " أو " دحر " والمعنى ذو صلة وثيقة جدا بالفعل الجديد بعد الزيادة " دحرج "، ويقرب من ذلك الفعل " بعثر "، والفعل " قشعر " .

4 ـ بالنسبة للرباعي المضعف، مثل " زلزل " ووزنه فعلل، بتكرار لام الفعل في الميزان، في حين أن ذلك يؤدي الى التناقض عندما نقول: أن الحرف المكرر يكرر في الميزان الصرفي كما في الفعل المضعف الثلاثي فعّل . [illegible] للفعل المجرد

وكذلك ينبغي هنا الاشارة الى النظرية الثنائية في اللغة،من الجانب الصرفي والمقطعي .

5 ـ كثيرا ما يقع التلاميذ في اللبس،في التفريق بين الفاعل الذي هو وظيفة، وبين اسم الفاعل الذي هو صيغة صرفية ، ومثل ذلك في التفريق بين ظرف الزمان والمكان، واسم الزمان والمكان .

وأرى أن يشار الى ذلك في دروس اسم الفاعل ، واسم الزمان والمكان، مع الأمثلة والشروح التوضيحية .

حـ ـ الطريقة والمنهجية :

من الناحية التربوية والتعليمية تعتبر طريقة الكتاب في عرض الدروس الطريقة النموذجية، والتي أصبحت الطريقة المدرسية الكلاسيكية التي يوصي المفتشون ورجال التربية باتباعها ، وهي طريقة مجدية ونافعة مع التنبيه الى ضرورة الاعتماد على التمارين الشفوية،لأن الأخطاء والمشاكل الصرفية أكثر ظهورا في الحديث الشفوي . وخاصة في دروس القراءة، والتعبير الشفوي ، بالاضافة الى ذلك ينبغي الاعتماد على استخدام أمثلة من اللغة المستخدمة في الحياة، وخاصة الكلمات والمفردات الجديدة والمستخدمة في وسائل الاعلام .

ملاحظة عامة :

ظلت البحوث الصرفية هامشية، وتابعة للنحو في الدراسات العربية القديمة . كما أن بعض المدارس النحوية واللسانية الحديثة ترى أن الصرف لا يمكن أن يكون مستقلا عن النحو ، بل أن ما يدخل في البحوث الصرفية هو تلك الأبحاث التي تخدم مستوى التركيب، أي المستوى النحوي، وتستبعد كل الأبحاث التي لا تؤدي في النهاية الى خدمة تركيب الجملة .

وحتى تكون الدراسات الصرفية مفيدة في المرحلة الثانوية، أرى أن يسترشد واضعو المنهاج بالدرسات اللسانية الحديثة للاستفادة منها ، في وضع مناهج على أسس علمية حديثة، بعيدا عن التكرار والاعادة لما كان مألوفا ومعروفا . فتعالج المسائل الصرفية على ضوء اللسانيات الحديثة، مع المحافظة على خصائص العربية .

— دراسة لمنهاج الصرف المقرر للسنة الثانية من التعليم الثانوي .

تمهيد وتعريف :

يعتبر الكتاب المقرر للسنة الثانية تابعا ، ومتمما للكتاب المقرر في السنة الأولى ، كما ورد في مقدمته . وبالعنوان نفسه " المختار في القواعد والبلاغة والعروض " وهو من اعداد المؤلفين والمشرف أنفسهم .

ولا يختلف الكتاب في منهجيته وتقسيمه من الكتاب الاول ، الا آن دروس الصرف قد جاءت منفصلة عن دروس النحو ، حيث خصص جزء خاص من الكتاب للصرف ، بعنوان " مباحث في الصرف " ولهذا نكتفي بعرض ومناقشة هذه المباحث الصرفية فقط وهي حسب ترتيبها في الكتاب كمايلي :

1 — الاعلال :

- قلب الواو ياء
- قلب الياء والواو والالف همزة
- الإعلال بالحذف

2 — الابدال :

- ابدال فاء افتعل " تاء "
- ابدال تاء " افتعل " دالا
- ابدال تاء " افتعل " طاء

3 — النسب :

— طريقة النسب ،والنسب الى المختوم بتاء التأنيث

— النسب الى الاسم المقصور

— النسب الى الاسم المنقوص

— النسب الى الاسم الممدود

اذاً تنحصر الأبحاث الصرفية في السنة الثانية بالاعلال ، والابدال والنسبة ،مع أن بعض الابحاث التي ادرجت قبل مباحث الصرف يمكن اعتبارها أبحاث صرفية ،باعتبار هذا المفهوم التقليدي للصرف المدرسي وذلك كبحث صيغتي التعجب (ما أفعله وأفعل به) . وقد أدرج هذا البحث في كتاب التطبيق الصرفي [1] للدكتور عبده الراجحي الذي يمكن أن يكون قد اعتُمد عليه عند وضع المنهاج .

المنهجية المتبعة :

قلت بأن الكتاب لا يختلف في منهجيته عن كتاب السنة الاولى ، فهناك نص ،ثم اسئلة للمناقشة والفهم ،ثم استخراج ووضع الامثلة ،ثم الموازنة والمناقشة ،واستخراج قاعدة مختصرة ، ويتبع ذلك عدد من التمارين

---

(1) انظر — التطبيق الصرفي ص 90 للدكتور عبد الراجحي ، دار النهضة العربية بيروت 73 .

لتثبيت المعلومات والتأكد من الفهم .

مناقشة المنهاج :

1) لم يُذكر في المقدمة سبب اختيار هذه الموضوعات الصرفية بالذات، الا أنهما تكملة لما جاء في منهاج السنة الاولى، مع أن هناك كثيرا من الأبحاث الصرفية لم ترد لا في السنة الاولى ولا الثانية، كجموع التكسير والاسماء المقصورة، والمنقوصة، والممدودة، وكيفية تثنيتها، وجمعها خاصة وأن ذلك ضروري للبحث في الاعلال والابدال .

2) عند بحث الاعلال والابدال أهملت بعض المواضيع كالاعلال بالتسكين، والنقل، وقلب الهمزة واوا أو ياءً ، وقلب الالف ياء، وقلب الالف واوا ، وقلب الياء واوا، وقلب الواو والياء ألفا .

3) لم تذكر كل الحالات عند بحث الموضوعات ، على سبيل المثال ، عند قلب الواو ياء اكتفي ببحث أربع حالات، وأهملت حالات اخرى مثل اذا وقعت الواو آخر فعل ماض بشرط أن تكون رابعة فأكثر، بعد فتحة وأن تكون انقلبت ياء في المضارع ، مثل " أعطيت وزكّيْت " .

ومثل ذلك انها اذا وقعت الواو لاما لصفة على وزن " فُعلى " مثل دنيا(1) .

---

(1) انظر : التطبيق الصرفي : ص 169 .

كما أهملت بعض الاستثناءات للقواعد العامة :

4) في موضوع النسب،لم يتعرض المنهاج لكل حالات النسب،مثل :

- النسب الى الاسم المنتهي بياء مشددة

- النسب الى الاسم المنتهي بعلامة التثنية، وعلامة جمع المذكر السالم ،او جمع المؤنث السالم

- النسب الى الاسم المكون من حرفين

- " " المحذوف الآخر

- " " جمع التكسير

- الصيغ الشاذة من النسب مثل دَهْر : دُهري — فوق : فَوقاني (1)

---

(1) المصدر السابق ، ص: 151 .

بعد الاطلاع على منهاج المرحلة الثانوية في القواعد الصرفية[1] يتبين لنا مايلي :

1) يظل التركيز دائما على النحو أكثر من الصرف، وتختار بعض الموضوعات الصرفية لكنها غير كافية .

2) لا يدرس الصرف في المدارس الثانوية دراسة متدرجة متكاملة معتمدة على مبادئ من الدراسات اللغوية، التي تضع الدراسة الصرفية في مكانها الصحيح .

3) يتم الاعتماد دائما على اختيار عناوين بشكل عشوائي من الكتب والمراجع، دون النظر الى ما يحتاجه التلاميذ، وما يرتبط بمستواهم العلمي واللغوي .

4) تظل القواعد الصرفية قواعد نظرية، صعبة الحفظ، عسيرة التطبيق، لأنها لا ترتبط بدراسات صوتية عملية .

---

(1) السنة الاولى والثانية ، أما السنة الثالثة فليس فيها مادة القواعد . وقد ترك الامر للاساتذة، للتعرض لبعض المسائل النحوية والصرفية، عند التطبيق في مواضيع الأدب والنصوص .

عرض الاسئلة الاختبارية

ذكرت في التمهيد، أن الاسئلة الاختبارية التي اعتمد عليها في البحث، تنتظم في مجموعات، أو أبواب، حسب الابواب الصرفية التي يتضمنها المنهاج في المرحلة الثانوية، وما يتعلق بها، من دراسة صرفية، سابقة لهذه المرحلة، مع الربط بين الاسئلة والغاية المتوخاة منها ، وقد رتبت الابواب على الشكل التالي :

1 ـ الافعال

2 ـ المشتقات

ـ المصادر

ـ الاسماء، من حيث الافراد، والتثنية، والجمع .

ـ التصغير

ـ النسب

وقد تكثر الأسئلة في كل مجموعة، أو تقل، حسب التركيز والتفصيل في هذه الابواب في المنهاج // أو حسب التفاعل معها في الميدان المدرسي، لانني أردت دائما أن يظل البحث مرتبطا بميدان الدراسة، في المرحلة الثانوية .

آ ـ **أسئلة حول الأفعال** : تشتمل هذه المجموعة على اثنين

وعشرين سؤالا ، تتعلق بالافعال ، من حيث ضبط أوزانها ، في الماضي والمضارع ، والامر ، ومن حيث التجريد والزيادة ، ومعرفة أبواب المجرد الثلاثي مع المضارع . ثم من حيث الصحة والاعتلال ، والتصريف مع الضمائر ، ومن حيث التوكيد .

السؤال رقم — 1 —

اضبط الافعال التالية بالشكل التام ، ثم حولها الى المضارع ، ثم الامر ، مع الشكل التام أيضا :

نقص — كتب — ثبت — مجن — برد — نبذ — سهل

الهدف من السؤال :

التعرف على مدى قدرة التلاميذ على نطق الافعال الصحيحة السالمة ، بشكل صحيح ، بضبط الفاء والعين من الفعل .

السؤال رقم — 2 —

هات مضارع الأفعال التالية ثم اشكل الماضي والمضارع شكلا تاما :

نشر — كسر — سبح — عظم — عجب — حسب

السؤال رقم — 3 —

هات فعلين اثنين لكل وزن من أوزان الابواب الستة المعروفة للفعل الماضي الثلاثي مع المضارع ، مع الشكل التام .

الغاية من السؤالين الثاني والثالث :

اختبار قدرة التلاميذ ،ومدى ملكتهم الصرفية ،في ربط الماضي الثلاثي المجرد بالمضارع في نطاق الابواب الستة المشهورة،مع القدرة على التمثيل .

السؤال رقم — 4 —

حوّل الافعال التالية الى المضارع،ثم الامر،واستخرج مصادرها، واضبط جميع الصيغ بالشكل التام :

أسلم — قطّع — تابل — اقتنع — انقطع — .

تسارع — أبيضّ — استعلم — اخضارّ

بعثر — تقلقل — اطمأنّ .

الغاية من السؤال :

اختبار قدرة التلاميذ على معرفة أوزان الافعال المزيدة .

السؤال رقم — 5 —

هات المضارع، والامر، والمصدر ،من الافعال التالية ،واشكل كل ذلك شكلا تاما ،مع وضع الاوزان :

أكل — أمل — أذن — أفل — أسف — رأس — سأل

الغاية من السؤال :

اختبار قدرة التلاميذ ،ومعرفتهم ،بما يحدث من تغير عند

تصريف الافعال المهموزة،وفي الامر خاصة .

السؤال رقم — 6 —

حول الافعال التالية الى المضارع ،والامر ،ثم ضع مصادرها وأوزانها ،مع الشكل التام :

أعلم — امهل — أقرض — أثر — أبطأ — أدب

الغاية من السؤال :

اختبار قدرة التلاميذ على التمييز بين الهمزة التي هي من أصول الفعل والهمزة المزيدة .

السؤال رقم — 7 —

شكل الأفعال التالية ،وحولها الى المضارع ،ثم ضع مصادرها ، مع الشكل :

أنّ — مدّ — رضّ — عفّ — ذمّ — أفّ — أمّ

سلسل —

الغاية من السؤال :

اختبار قدرة التلاميذ على وضع الاوزان الصحيحة للفعل الثلاثي ، والرباعي ،المضعفين .

السؤال رقم — 8 —

صغ من الافعال التالية مصادرها ، ثم ضع اوزانها ، وأوزان

مصادرها بالشكل التام :

عظّم — اكّد — مجّد — حادّ — تمرّس — عدّ

الغاية من السؤال :

اختبار قدرة التلاميذ على التمييز بين الشدة الزائدة والشدة التي تمثل حرفا من الاصول .

السؤال رقم — 9 —

حوّل الافعال التالية الى المضارع والامر ثم ضع مصادرها مع الشكل التام :

وصل — وأد — ولج — ومأ — يئس — وطئ

يسر

السؤال رقم — 10 —

صرف الافعال التالية الى المضارع والامر ثم ضع مصادرها .

لان — عاق — راج — زوّر — ريّب — تاب — باد

السؤال رقم — 11 —

صرف الافعال التالية الى المضارع والامر ثم ضع مصادرها مع وضع الاوزان والشكل التام :

حول — عور — حيد (من الحيد) سار — عام — جار

السؤال رقم - 12 -

حول الافعال التالية الى المضارع والامر ،وضع مصادرها مع الاوزان والشكل التام :

سعى - بدا - دعا - همى - جنى - زكى - فَهُو

استعلى - تحدّى - رأى .

السؤال رقم - 13 -

حول الافعال التالية الى المضارع والامر ،وضع مصادرها مع الاوزان ،والشكل التام :

وقى - ولى - وأى - روى - لوى

السؤال رقم - 14 -

صرف الافعال التالية مع كافة الضمائر ،في الماضي ، والمضارع والامر ،وضع الاوزان ،مع الشكل التام :

وسم - يبس - دأم - غَيِد - خاف - سار - نما -

مشى - رضيَ - وفى - هوى - وصل - استعان

استولى - انبرى .

السؤال رقم - 15 -

ضع أوزان الافعال التالية ،في الماضي ،والمضارع، وبين أصل حروف العله فيها ،مع الشكل، ثم اذكر كيف أصبحت على هذه الصيغة .

جاع - بات - خاف - نام .

السـؤال رقـم — 16 —

هات المضـارع ، والامـر والمصـدر لكل من الافعـال التالية ، وضـع وزن كل الصيـغ ، مع الشكل التـام ، مشـيرا الى ما حـدث من تغيـير :

وصـل — وجـل — خـال — صـام .

السـؤال رقـم — 17 —

هـات المضـارع ، واسـم الفاعـل ، من الافعـال التاليـة مع الاوزان ، والشكـل التـام ، مبينـا كيـف تم التوصـل الى صيغـة المضـارع وصيغـة اسـم الفاعـل : أيقـظ — أيقـن — أيسـر .

الغايـة من الاسئلـة 9 — 10 — 11 — 12 — 13 — 14 — 15 — 16 — 17 .

اختبـار قـدرة التلاميـذ على تصـريف الافعال المعتلـة بأنواعهـا ومعرفتهـم بما يحـدث لأحـرف العلة من تغيير كالحذف والقلب واكتشـاف أصـل حـروف العلـة المنقلبـة .

السـؤال رقـم — 18 —

اكّـد الافعـال التاليـة بنون التوكيـد ، في المضـارع ، مع الشكـل بعد اسنـاد كل فعل الى : (واو الجماعـة ، ياء المخاطبـة ، ألف الاثنـين نون النسـوة) ، الاوزان قبل التوكيـد ، وبعد التوكيـد :

يكتب — يحسّن — يوجل — يتناول — يحوم — تتوانى —

يرجو — يَعُدُّ — يَجِدُ — يقي — يُخوي .

الغاية من السؤال :

اختبار قدرة التلاميذ على معرفة أوزان الافعال وما يحدث فيها من تغيير عند اتصالها بنون التوكيد خاصة المعتلة منها والمسندة الى الضمائر .

السؤال رقم — 19 —

ما المقصود بالفعل المجرد وكم نوعاً له ؟ أذكر عشرة أمثلة لكل نوع .

السؤال رقم — 20 —

ما هو الفعل المزيد وكم نوعا له ؟.

أذكر عشرة أمثلة لكل نوع .

الغاية من السؤالين (19 . 20) : الوقوف على مدى فهم التلاميذ لمفهوم التجريد والزيادة في الفعل ; والقدرة على الاتيان بأمثلة على ذلك .

السؤال رقم — 21 —

هات عشرة أمثلة للمضعف الثلاثي ، وعشرة أمثلة للمضعف الرباعي ، مع الشكل .

الغايـة من السؤال :

الوقوف على مدى معرفـة التلاميـذ لمفهـوم المضعـف الثلاثي والرباعي من خـلال التمثيـل لكل منهمـا .

السـؤال رقـم 22 :

شكّل الافعـال في النص التالي ، شكـلا تاما ، ثم بين نوع كل فعـل ، من حيـث التجريـد والزيـادة .

" العلم غايـة تشـد إليهـا الرحـال ، وتنفـق في سبيلهـا الهمـم والأموال ، ولقـد مـيز الله الانسـان بقابليـة التعلم والتطلع الفكـري فهو يسعى ويتعلم ويتقـدم .

ولا يزال العلم رائـد الانسان ومركبه ، به اقتحـم المجاهيـل ، وقلقـل الجبال الراسيـات ، ودحـرج العجـلات السحرية في آفـاق الفضـاء ، فأقـام المنـارات فوق الكواكـب ، واستعمـر الطبيعـة ، برّهـا وبحرها وجـوهـا . فالكـون كلـه مفتاحـه العلم ، وسيـده العقـل الإنساني الذي لا يمـلّ وإن فشلـت بعض تجاربه ، ولا يسأم وإن تبعثـرت بعض جهـوده . لقد لبّى الانسان دعوة خالقـه ليكون خليفـة له ، واطمأن لقوة عقلـه وقدراتـه فقابـل العسر بالمحـاولة ، والغمـوض بالتبصـر والمثـابـرة ، وسـوف يبقى هـــذا المخلـوق الذى روض جموح الطبيعـة ، وقهـرهـا في معارك عديـدة ، سيبقى نافـذاً في أسـرار الكون ، حتى يرث الله الارض ومن عليهـا " .

الغاية من السؤال : الوقوف على قدرة التلاميذ على ضبط الافعال المختلفة ضبطا صحيحا في قراءة النص مع التأكد من وضوح مفهوم المجرد والمزيد في ذهن التلاميذ .

ب ـ أسئلة حول المشتقات :

تتضمن هذه المجموعة من الأسئلة اثني عشر سؤالا ، حول "اسم الفاعل ـ صيغ المبالغة ـ اسم المفعول ـ الصفة المشبهة اسم الزمان .. واسم المكان ـ اسم الآلة " من حيث الاشتقاق والأوزان والربط بالمصادر والأفعال ـ بالاضافة الى الاستعمال .

يتناسب عدد الأسئلة ، ومستواها في كل موضوع ، مع المستوى ، والمساحة التي يشغلها في المنهاج .

السؤال الأول :

هات اسم الفاعل لكل فعل من الأفعال التالية ، وضع وزنه ، مع الشكل التام .

" سلك ـ بدأ ـ قام ـ وصف ـ سارع ـ تصالح

ولى ـ جأر ـ تزحزح ـ استسلم ـ روى ـ رأى

تدافع ـ اضطر ـ اطلع ـ جلّ ـ ودّ ـ اشتدّ ـ استولى "

السؤال الثاني :

اذكر فعل كل اسم فاعل مما يلي ، وشكل هذه الأفعال :

" صارم — وارق — ماثم — رام — غاد — متشائب — داع — شاو

شائق .

الغاية من السؤالين (1 — 2) اختبار قدرة التلاميذ على صياغة

اسم الفاعل ، ومعرفة وزنه ، من الافعال المختلفة " الصحيحة وغير الصحيحة ،

والثلاثية وغير الثلاثية " ، والربط بين الفعل واسم الفاعل ، أو العكس .

السؤال الثالث :

ارجع الى الافعال الواردة في السؤال رقم " 1 " ، وهات منها

اسم المفعول بدلا من اسم الفاعل ، مع وضع الأوزان ، والشكل .

السؤال الرابع :

ارجع الى أسماء الفاعلين الواردة في السؤال رقم " 2 " ،

واجعلها اسماء مفاعيل ، وضع أوزانها مشكولة .

الغاية من السؤالين " 3 — 4 " اختبار قدرة التلاميذ على

اشتقاق اسماء المفاعيل للأفعال المختلفة ، ومعرفة أوزانها ، مع الربط

بين الفعل ، والفاعل ، واسم المفعول .

السؤال الخامس :

حوّل كل اسم فاعل مما يأتي الى احدى صيغ المبالغة ، على أن تستغرق جميع الصيغ المعروفة ، وضع أوزانها ، وشكّلها .

" قارئ — نائم — ضارب — آكل — رادّ — بائن — غافر — عاص — زاوٍ — واعٍ .

الغاية من السؤال ، اختبار معرفة التلاميذ ، وقدرتهم على صياغة المبالغة من اسم الفاعل ، بأوزانها الصحيحة ، ومعرفة أيّ الصيغ أكثر استعمالا عند التلاميذ .

السؤال السادس :

اشتق من كل فعل من الافعال التالية صفة مشبهة ، وضع أوزان هذه الصفات ، وشكلها .

" ساد — تعب — عَظُم — سعِد — شدّ — حمر — عور — نضج

السؤال السابع :

اذكر الفعل الذي اشتقت منه كل من الصفات المشبهة التالية ، وضع وزن هذه الصفات ، وشكلها .

" فضّ — بهيم — خيّر — شرير — حكيم — هيّن — بعيد — سمين — دمث — وفير .

الهدف من السؤالين " 6 — 7 " اختبار قدرة التلاميذ على

صياغة الصفة المشبهة ،ومعرفة أوزانها،وربطها اشتقاقيا بأفعالها .

السؤال الثامن :

شكل الاسماء التالية ،وضع أوزانها ،ثم استخدم كلا منها

في جملتين، مرة كاسم زمان ،ومرة كاسم مكان ، ثم اذكر الافعال التي اشتقت

منها هذه الاسماء .

" مولد — موقع — مبيت — معرض — مرمى — مطاف — مستقبل

منصرف — مغرب — مفرق .

الغاية من السؤال : اختبار قدرة التلاميذ على وضع ،ومعرفة

أوزان اسمي الزمان والمكان،من الافعال المختلفة " الثلاثية وغير

الثلاثية ،والصحيحة وغير الصحيحة " والقدرة على التمييز بين اسم الزمان

والمكان في الصيغة الواحدة،حسب السياق والقرائن .

السؤال التاسع :

صغ من الافعال التالية أسماء آلة ، وضع أوزانها مشكونة :

نشر — ضرب — صعد — لعق — بري — كسر — خرم

السؤال العاشر :

ضع أوزان أسماء الآلة الاتية مع الشكل وبين القياسي والسماعي

منها : " منجل — سكين — سيف — درع — قلم "

الغاية من السؤالين " 9 — 10 " اختبار قدرة التلاميذ ومعرفتهم بأوزان اسم الآلة والتمييز بين القياسي والسماعي من أسماء الآلة .

السؤال الحادي عشر :

ضع أوزان أفعال التفضيل التالية واستخدمها استخداما صحيحا في جمل :

" خير — شر — حب — أحسن — كبرى — الافاضل — العظمى — الاكبر

الغاية من السؤال ، اختبار قدرة التلاميذ على وضع أوزان اسم التفضيل بأوضاعه المختلفة والمقدرة على استخدام اسم التفضيل بحالاته المختلفة في الجملة .

السؤال الثاني عشر :

استخدم صيغتي التعجب السماعيتين للتعجب من الافعال التالية :

قرأ — حسُن — ثبت — برّ — امتلأ — استغفر — حور

الغاية من السؤال : اختبار معرفة التلاميذ لصيغتي التعجب القياسيتين " ما أفعله — أفعل به " — وصياغتهما من الفعل في حالتي توفر الشروط وعدم توفرها .

جـ - حـول المصـدر .

السـؤال الاول :

هات مصـادر الافعال التاليـة ،وضـع أوزانهـا ،وأوزان مصـادرهـا ،
مع الشكـل التام :
" سبق - علم - ركب - بـحـثَّ - شتم - عمَّ - لزم - كره - سهـر -
شحَّ - عَظُم - يئس - شَكَلَ - هزَّ - صمد - حَسِب. فطن - قـلَّ
جلَّ - يبيـع - ورد - وسد - باع - ثاب - سأل - رجا - سـلا -
خطا - نمى - قلا - دعا - فرى - زكا - وفى - ودى - سوى -
دوى - هوى - خـوي .

الغايـة من السـؤال : التعرف على ملكـة التلاميـذ ،وقدرتهم علـى
التوصـل الى مصـادر الافعـال الثلاثيـة المختلفـة ،التي لا تعتمـد علـى
قـاعـدة قيـاسيـة .

السـؤال الثانـي :

هات مصـادر الافعـال التاليـة ،وضـع أوزانهـا ،وأوزان مصـادرهـا
بالشكـل التام .
" أكرم - أسلـم - ضيّـع - كتـب - جالـد - ساهـم واصـل - وازن
زقزق - قشعر - انتصـر - انقبـض - احتـار - احمـر - اصطلـح -

تلحثم – ترقرق – استدرك – استقام – اخضار – افرنقع .

الغاية من السؤال : التعرف على قدرة التلاميذ، وتملكهم للقواعد القياسية في وضع مصادر الافعال غير الثلاثية .

د - حول الافراد والتثنية والجمع :

السؤال الأول :

ثنّ الاسماء التالية ، ثم اجمعها جمعا مذكرا سالما، أو مؤنثا سالما ، حسب قواعد الجمع التي تعرفها ، وضع وزن كل الأسماء في الافراد ، والتثنية ، والجمع ، مع الشكل التام :

" محمد - خديجة - زينب - عثمان - محمود - كتاب - محفظة - معلوم - رجل - يد - قميص - عالم - صادق - بحار - طيب - عمرو - عشرة - غزال - سيف - كتف - جريح - كريم - قائمة - عظم - دين - مشنقة - سيّارة - جمجمة .

السؤال الثاني :

ضع مفرد كل من الجموع التالية ، ثم ضع أوزانها ، مع الشكل .

" أَنْجُم - أبواب - سُمْر - غرف - بِدع - غزاة - أُعمدة - حمقى . سكرى - صحاب - فهود - جيتان - ندمان - شواهق - قلانس - كراسيّ - قناديل - جواهر " .

السؤال الثالث :

ارجع الى الجموع الواردة في السؤال رقم 2 ، وجدولها ، مميزا بينها حسب الصيغة) بين جموع القلة ، وجموع الكثرة ، وصيغة منتهى

الجموع .

الغاية من الأسئلة (1 - 2 - 3) اختبار ملكة التلاميذ، ومعرفتهم لقواعد التثنية، والجمع السالم، بنوعيه ، ومعرفتهم لأوزان جموع التكسير، والتفريق بينهما، من حيث الدلالة .

السؤال الرابع :

ثنّ الأسماء التالية ثم اجمعها جمعا مؤنثا سالما، أو مذكرا سالما، حسب قواعد الجمع، مع الشكل التام .

" الهدى - مستشفى - الشذا - سعدى - بناء - بنّاء - بيضاء - صحراء - سماء - المتعالي - قاضٍ - مستلقٍ .

الغاية من السؤال ، اختبار معرفة التلاميذ لقواعد التثنية، والجمع، بنوعيه، السالمين في الاسماء المقصورة، والمنقوصة، والممدودة ، والتعرف على ملكتهم القياسية في ذلك .

هـ — حول التصغير :

السؤال الأول :

شكل الاسماء المصغرة التالية، وضع أوزانها، ثم هات أصل هذه الاسماء قبل التصغير :

" بطيل — ذكير — زهيرة — أذينة — دويرة — يديه — ظبي "

سنيهة — شفيهة أخية — سمي — مريقد — جنيدل — محيسب —

رصيف — بويب — عصيفر — مخيدم — سجيجل .

السؤال الثاني :

صغر الاسماء التالية، واضبط الاسماء المصغرة بالشكل التام .

زينب — عثمان — محمدون — حبلى — حمراء — أحمال — عبقري —

سلطان — شال — غيمة — غائب — تمثال — ماء سلوى — الذي

ذان — تان — اللذان — اللتان .

الغاية من السؤالين " 1 — 2 " اختبار قدرة التلاميذ وفهمهم لقواعد التصغير، وأوزان الاسماء المصغرة، على اختلاف أنواعها " ثلاثية — رباعية — خماسية — مؤنثة — مذكرة — منتهية بحرف مشدد — بألف تأنيث مقصورة أو ممدودة — الاسماء التي فيها حروف زائدة — حالات خاصة كالاسماء المبنية ."

و — حول النسب :

السؤال

انسب الى الاسماء التالية،وضع وزن الاسماء المنسوبة،مع الشكل التام .

" وطن — حيّ — بنيّ — مالكيّ — عزة — جدة — أُمية — حياة
وحدة — فتى — مقهى — فرنسا — بذّاء — بناء — رداء — صحراء
الشجيّ — القاضي — المستغني — غزو — سالمان — محمدون —
خديجات — كم — أَب — أخ — شفة — يد — ابن — جيد — سعيدة
ملك — ابل — دئل — حقيقة — جميل — ذكي — قريظة — نويرة
قريش — قُصيّ — دول — معابد .

الغاية من السؤال : اختبار قدرة التلاميذ على النسب الى الاسماء المختلفة،حسب قواعد النسبة،وملاحظة التغييرات التي تحدث في الاسم عند النسبة اليه .

خطــة العمـــل[1].

طبقـا لجانـب من الغايـة الاساسيـة من البحـث الميداني المتمثلـة في الوقـوف على أهم المشـاكل في تعلـيم الصرف في المرحلـة الثانويـــة وبيـان الصعوبـات الصرفيـة عند التلاميـذ على المستوى النظري والتطبيقـي، فقـد قمنـا بدراسـة إجابـات التلاميـذ عن الاسئلـة المبوبـة حسـب الموضـوعـات الصرفيـة التي تدرس في هذه المرحلـة ... وذلك بتفحـص الاجابـات حـول كل سـؤال ضمـن المجمـوعـة وترمـيزها لتمييز الصحيـح من الخطـأ ثم قمنـا بعمليـة احصـائيـة لبيـان نسبـة الصحة والخطـأ على مستـوى كل مجمـوعـة من الاسئلـة وعلى مستوى كل ثانويـة ثم علـى مستـوى الثانويـات الخمس التي كانت ميـدانا للبحـث، حيث وضعنا من خـلال هذه الاحصائيـات جدولا ترتيبيـا يبين القضـايا الصرفيـة حسـب صعوبتها على التلاميذ، لنصل الى حوصلة عامـة لتلك الصعوبات ونحليلهـا واقتراح ما يسـاعد على تذليلهـا مع الاستعـانة بوسائـل التحريـات الأخرى كدراسـة موضـوعـات التعبير والمستنطقـات الخاصـة بالاساتـذة

(1) لن ندرج ضمن هذا الموضوع كل ما قمنا به من دراسـة وتحليـل للاجابات، ونكتفي بذكر النتائج مع بعض الامثلـة والنمـاذج لعملية الدراسة والتحليل وبعض الاجابات المختلفة حسب مجموعات الاسئلة.

آ ـ الأفعـــال :

ضبط الافعال وخاصة عين الفعل :

ـ بالنسبة للسؤال الأول، المتعلق بضبط الفعل الثلاثي، في الماضي، والمضارع، والامر، لوحظ أن التلاميذ قادرون على ضبط الافعال، أي لفظها بشكل صحيح، بنسبة جيدة، وخاصة الماضي، ويليه في ذلك المضارع، ثم الامر، حيث تنخفض النسبة في القدرة على ضبط الفعل.

فمن سبعة أفعال نجد أن طالبا في ثانوية أحمد ترتيبق العدني

يستطيع ضبط (6) أفعال ويخطئ في فعل واحد في الماضي

و ضبط (5) أفعال ويخطئ في فعلين اثنين في المضارع

وضبط (2) فعلين، ويخطئ في (5) أفعال في الامر

ـ أما في ثانوية براقي، فقد جاءت الافعال في الماضي كلها صحيحة، بينما جاءت (4) أفعال صحيحة في المضارع.

وفعل واحد صحيح في الامر.

ـ وفي ثانوية بولخسين ٧ الافعال في الماضي كلها صحيحة.

وفي المضارع هناك (3) أفعال صحيحة

وفي الأمر هناك فعل واحد صحيح.

— في ثانوية عمر راسم : كانت الافعال في الماضي كلها صحيحة ،وكذلك في المضارع ،الافعال كلها صحيحة .

أما في الآمر فهناك " 4 " افعال صحيحة و "3 " افعال غير صحيحة .

وفي ثانوية حمزة الحلوي ؛ الأفعال في الماضي كلها صحيحة ، والمضارع هناك " 6 " أفعال صحيحة

أما في الامر فهناك "2" فعلان صحيحان

بشكل عام يستطيع التلاميذ لفظ الافعال وضبطها خاصة في صيغة الماضي ،ثم المضارع ،ويبين ذلك اجابات التلاميذ عن السؤال رقم 22 .(1) المتعلق بضبط الافعال المختلفة الواردة في نص ما،حيث كان عدد هذه الافعال 25. فعلاً في نص مقدم للتلاميذ ، وكانت النتيجة أن الافعال التي ضبطت بشكل صحيح في ثانوية براقي " 18" فعلاً بينما كان الخطأ في " 7 " أفعال، وفي ثانوية احمد توفيق المدني :— كانت الافعال المضبوطة بشكل صحيح 24 فعلا .

وفي ثانوية بولغين كان عدد الافعال التي جاءت صحيحة الضبط

---

(1) انظر نص السؤال في عرض الاسئلة . ص : 142 .

12 ، فعلا .

فملكة التلاميذ في قراءة الأفعال صحيحة من حيث الضبط جيدة الى حد كبير .

وقد أكدنا على معرفة قدرة التلاميذ في ضبط الافعال من خلال كل الاسئلة المتعلقة بالافعال ، وذلك باشارتنا دائما في كل سؤال الى ضرورة الشكل التام .

— الأبواب الستة بالنسبة للثلاثي المجرد مع المضارع .

في السؤال الثاني من مجموعة الافعال ، هناك ستة افعال في صيغة الماضي تمثل مع مضارعها الابواب الستة المعروفة ، وقد طُلب الاتيان بالمضارع لاكتشاف قدرة التلاميذ وملكتهم الصرفية في ربط الماضي بالمضارع ، حسب كل باب .

وقد تبين من الإجابات أن مفهوم الابواب الستة غير واضح في ذهن التلاميذ ، وأن القدرة على الاتيان بالمضارع المناسب للثلاثي المجرد محدودة ، وهذا تؤكده أيضا أجوبة السؤال الاول ، حيث تنخفض نسبة الصحة في المضارع عن الماضي .

ففي ثانوية براقي ، الافعال في الماضي كلها ضبطت بشكل صحيح ، بينما في المضارع المقابل ، لها كانت هناك " 4 " غير صحيحة .

ـ أما في ثانوية عمر راسم ،فهناك صيغة واحدة صحيحة في المضارع .

وفي ثانوية أحمد توفيق المدني ، ثلاث صيغ صحيحة في المضارع .

وفي ثانوية بولغين ،كان عدد الصيغ الصحيحة في المضارع "2" ،صيغتان فقط .

وفي ثانوية حمزة العلوي ، هناك صيغة واحدة صحيحة في المضارع .

ـ وفي السؤال الثالث[1] : حيث طُلب التمثيل لكل باب بمثالين ، تأكد عدم فهم التلاميذ لقضية الابواب الستة ،فلم يأت في ثانوية براقي الامثال صحيح واحد .

ومثل ذلك في ثانوية عمر راسم .

أما في ثانوية بولغين ، فقد جاء مثالان ،كان الماضي فيهما على فعّل وعلّق الطالب بقوله : أن المضارع رباعي دائما ، معتبراً أن أحرف المضارعة من أصول الفعل .

ـ وفي السؤال رقم 21 [2] حيث طُلب ضرب أمثلة حول كل باب من الابواب الستة ، لمعرفة مدى ملكة التلاميذ ، وثروتهم اللغوية ، مع الضوابط الصرفية ، ضمن نطاق الابواب الستة .

في ثانوية براقي : كانت الأمثلة كلها غير صحيحة حيث كانت الافعال غير ثلاثية " رباعية ـ خماسية ـ سداسية "

وفي ثانوية عمر راسم ، جاء الطالب بـ " 6 " أمثلة صحيحة [illegible]

---

(1) أنظر نص السؤال في عرض الاستمارة ، ص : 135 .

(2) أنظر نص السؤال في " " ص : 141 .

و "3" أمثلة صحيحة لباب فعَل يفعِل

و 3 " " فعَل يفعَل

و 4 " " فعِل يفعَل

و 2 مثالين صحيحين " فعُل يفعُل

أما باب فعِل يفعِل، فجاء بمثالين غير صحيحين

أما في ثانوية أحمد توفيق المدني : فلم يأت الطالب بأي مثال، واكتفى بتعريف المجرد فقط .

وفي ثانوية بولغين : جاء بمثال واحد لكل باب [1].

اذاً يظهر ان معرفة التلاميذ بالابواب الستة المعروفة محدودة، وأن قدرتهم على الربط بين الماضي والمضارع حسب الابواب ضعيفة نسبيا، وأن مفهوم الابواب الستة غير واضح في أذهانهم [2].

— مفهوم التجريد والزيادة والقدرة على التمثيل للمجرد والمزيد والتمييز بينهما :

رغم أن قدرة التلاميذ على تصريف الأفعال المزيدة، وغير الثلاثية ومعرفة مصادرها، بشكل عام افضل من معرفتهم بالافعال الثلاثية، الا أن اجابات التلاميذ تدل على أن مفهوم التجريد والزيادة غير

---

(1) يبدو أن الطالب قد نقل هذه الامثلة من مرجع ما ، لأنه جاء بتفصيل خارج عن الموضوع وفوق مستواه وظاهر أنه كان دون فهم منه .
(2) انظر نماذج من أجوبة التلاميذ في الملحق رقم 1 — ص. 223 .

واضح عندهم، في كثير من الأحيان، وأنهم لا يميزون بشكل جيد بين المجرد والمزيد، خاصة عندما يكون حرف الزيادة الهمزة أو التضعيف بالشدة .

- ففي ثانوية براقي: لم يدرك الطالب في جوابه عن السؤال رقم 19 [1] مفهوم المجرد، واعتبر المجرد هو الماضي [2] فقط، وقد اتى بأمثلة لأفعال مزيدة، واعتبرها مجردة، في حين أنه مثل للافعال الرباعية المجردة تمثيلا صحيحا، دون أن يعرف المجرد الرباعي .

- أما في ثانوية عمر راسم: فقد أهمل الطالب الاجابة عن السؤال نهائيا .

وفي ثانوية بولغين: استطاع الطالب أن يمثل للمجرد الثلاثي بعشرة أمثلة صحيحة، في حين أنه مثل للمجرد الرباعي ب " 6 " أمثلة صحيحة، أما الأمثلة الأربعة الباقية فقد جاءت ثلاثية مزيدة بحرف .

وفيما يتعلق بالتمييز بين الهمزة المزيدة والهمزة التي تمثل أحد أصول الفعل، أظهرت الاجابات عن السؤال رقم " 06 " حول تحويل الافعال التي فيها همزات بعضها من الأصول، وبعضها زائدة في وزن " أفعل - الى المضارع، والامر، واستخراج المصادر، مع وضع

---

(1) انظر نص السؤال في عرض الاسئلة . ص : 141
(2) انظر نموذجا للاجابة في الملحق رقم 01 - ص : 229 .

الاوّزان ، أقول ،أظهرت الاجابات أن القدرة على التمييز لا تتعدى 50 ٪.

ففي ثانوية براقي مثلا : كانت الصيغ الصحيحة في المضارع (2) صيغتان اثنتان[1] من "6" صيغ .

وأما في الامّر فكانت الصيغ كلها غير صحيحة ، وفي المصدر كان هناك صيغتان صحيحتان ، ولم يضع الطالب الاوّزان نهائيا .

وفي ثانوية عمر راسم : كانت الصيغ الصحيحة ثلاث صيغ في المضارع والامر ، والمصدر ، ولم يضع الطالب الأوزان نهائيا .

— وكذلك بالنسبة لثانوية بولغين :جاء الطالب بـ " 3 " صيغ صحيحة في المضارع من حيث الوزن ، ولم يأت الطالب بالامّر ، والمصدر .

— وفي السؤال رقم 8 [2] حيث طُلب التمييز بين الشدّة التي تمثل أحد اصول الفعل ، والشدة الزائدة ، من خلال وضع مصادر الافعال ، والاوزان ، لعدد من الأفعال التي ضُعّف أحد حروفها ، لوحظ من اجابات التلاميذ :

— أن نسبة القدرة على التمييز تصل الى 50 ٪ . وغالبا يهمل التلاميذ وضع الاوزان .

---

(1) أنظر نموذجا من اجابة التلاميذ في الملحق رقم 1 ص : 231 .
(2) أنظر نص السؤال في عرض الاسئلة . ص : 137.

ففي ثانوية براقي،في وزن الماضي جاءت "4" صيغ صحيحة من أصل "6" صيغ،و "2" صيغتان غير صحيحتين،وفي وزن المصدر جاءت "03" أوزان صحيحة مقابل إهمال وزن صيغتين،هما الصيغتان اللتان تمثل فيهما الشدة أحد الاصول،بالاضافة الى وزن واحد غير صحيح .

وفي ثانوية احمد توفيق المدني:"3" أوزان صحيحة في الماضي و "4" أوزان صحيحة في المصدر .

وبشكل عام،تعتبر مقدرة التلاميذ وملكتهم في التمييز بين المجرد والمزيد متوسطة،وأن مفهوم التجريد والزيادة في الفعل غير واضح بشكل جلي،وصحيح،في أذهان التلاميذ،ويختلط الامر عليهم عندما تكون الزيادة همزة " أفعل " في الثلاثي المزيد بحرف،أو شدة التضعيف في عين الفعل[1].

وأما فيما يتعلق بمعرفة وزن الفعل المضاعف الثلاثي،ووزن المضاعف الرباعي،وتصريف كل منهما الى المضارع،والامر ،والوصول الى المصدر، فقد لوحظ في إجابات التلاميذ عن السؤال رقم 07[2]،المتعلق بهذه القضية،أن تصريف المضاعف الرباعي أسهل على التلاميذ من المضاعف الثلاثي،وكذلك بالنسبة الى معرفة الوزن ، وتظل نسبة الخطأ أكبر دائما

(1) أنظر نموذجا من اجابة التلاميذ في الملحق رقم 1 ص : 232 .
(2) انظر نص السؤال في عرض الأسئلة . ص: 137 .

في الامر .

ففي ثانوية براقش على سبيل المثال في المضعف الثلاثي :

كانت الصيغ الصحيحة في المضارع "5" صيغ من أصل "7" صيغ، وبالنسبة للأمر كانت كل الصيغ غير صحيحة .

وفي المصدر، هناك صيغتان صحيحتان مقابل "5" صيغ غير صحيحة .

أما في المضعف الرباعي، فهناك فعلان ، جاءت صيغتهما صحيحة في المضارع، وكذلك في الامر ، أما المصدر فجاءت صيغة واحدة صحيحة، وأخرى غير صحيحة (1) .

— تصريف الافعال المعتلة :

هناك عدد من الاسئلة، كانت الغاية منها الوقوف على قدرة التلاميذ، على تصريف الافعال المعتلة، من الماضي، الى المضارع، والامر، ثم المصدر، ثم معرفة التغيرات والاعلالات المختلفة التي تحدث في الافعال المعتلة (المثال — الاجوف — اللفيف بنوعيه — الناقص) بالاضافة الى قدرة التلاميذ، على تصريف الافعال، مع الضمائر المختلفة .

وتتمثل هذه الاسئلة في السؤال رقم (9 ، 10 ، 11 ، 12 ، 13 ، 14 ، 15 ، 16 ، 17) (2) .

---

(1) انظر نموذجا للاجابة في الملحق رقم 1 — ص : 233 .

(2) انظر نص هذه الاسئلة في متن الاسئلة . ص : 137 — 140 .

ونظرا لطول تحليل اجابات التلاميذ حول هذه الاسئلة، سأكتفي بعرض بعض الجوانب الأمثلة لهذا التحليل، وتسجيل النتائج العامة لذلك .

- في السؤال رقم "9" عدد من الافعال المعتلة الفاء بالواو، أو الياء، وقد طُلب تحويلها من الماضي الى المضارع، والامر، ثم المصدر، مع وضع أوزانها .

- في ثانوية براقي، هناك صيغة صحيحة من أصل " 7 " ، في المضارع، وصيغتان صحيحتان في الامر، وصيغتان في المصدر، وقد أهمل الطالب وضع الاوزان نهائيا .

وفي ثانوية أحمد توفيق المدني : "4" صيغ صحيحة في المضارع، وصيغة واحدة في الامر، و "3" صيغ في المصدر .

وفي الجواب [1] من السؤال رقم "10"، المتعلق بتصريف بعض الافعال المعتلة الجوفاء :

كانت الصيغ الصحيحة في المضارع في ثانوية أحمد توفيق المدني، "4" صيغ مقابل "3" صيغ غير صحيحة، وفي الامر "3" صيغ صحيحة مقابل "4" غير صحيحة، وفي المصدر "4" صيغ صحيحة، مقابل "3" غير صحيحة .

---

(1) انظر نموذجا من اجابات التلاميذ في الملحق رقم 01 ص : 234 .

أما في ثانوية براقي: ففي المضارع "5" صيغ صحيحة ، وفي الأمر كل الصيغ غير صحيحة ، وفي المصدر "3" صيغ صحيحة .

وفي الاجابة من السؤال رقم "11" المتعلق بمعرفة التلاميذ لحرف العلة المنقلب عن أصل ، والباقي على حالة في المعتل الاجوف، تنم إجابات التلاميذ من عدم قدرتهم على معرفة حروف العلة التي لا تعل مثل " حَيِد — عَوِر) (1)

وبالنسبة للافعال المعتلة الناقصة، يسهل على التلاميذ قلب حرف العلة في التصريف من الماضي الى المضارع، في الافعال غير الثلاثية، لأنها لا تتغير، بينما يخطئ التلاميذ في الأفعال الثلاثية في ردّ الألف إلى أصلها واوا أو ياء، بنسبة ضئيلة وترتفع هذه النسبة في الخطأ في فعل الأمر (2) .

وفي الفعل اللفيف المفروق، والمقرون ، ترتفع نسبة الخطأ عند التلاميذ ، خاصة في الأمر ، وفي الأفعال التي تبقى على حرف واحد، كما في اللفيف المفروق، مثل وقى .

ففي ثانوية حمزة الحلوى مثلا، كانت كل صيغ الامر للخمسة أفعال المطلوب تصريفها غير صحيحة، ومثل ذلك في ثانوية احمد توفيق المدني .

---

(1) انظر مثالا لاجابات التلاميذ في الملحق رقم 01 ص. 235 .
(2) انظر نموذجا من اجابة التلاميذ في الملحق رقم 1 ص. 235 .

وفي ثانوية عمر راسم: هناك صيغتان صحيحتان، مقابل خمس صيغ غير صحيحة .

— وفي تصريف الأفعال المعتلة المختلفة مع الضمائر، في السؤال رقم "14"، فنسبة الخطأ تكون أكبر في المعتل الأجوف، في صيغة الأمر . كما أن معرفة الوزن "تكون ضعيفة جدا، عندما يكون هناك حذف لحروف العلة .

ففي ثانوية عمر راسم مثلا: كانت نتيجة التصريف كالاتي :

عدد الافعال "15"، في الماضي "13" صيغة صحيحة، مقابل صيغتين غير صحيحتين، من حيث اللفظ والشكل[1] و "8" صيغ صحيحة، مقابل "7" غير صحيحة، من حيث الوزن، وفي المضارع "15" صيغة صحيحة، من حيث اللفظ والشكل، أي كل الصيغ، ومن حيث الوزن "06" صيغ صحيحة مقابل "09" غير صحيحة، تمثل اسناد المعتل الناقص إلى الضمائر الساكنة . أما في الأمر فالصيغ الصحيحة، من حيث اللفظ والوزن "06"، مقابل "09" غير صحيحة، ومن حيث الوزن "04" صحيحة مقابل "11" غير صحيحة .

---

(1) أي شكل الفعل المكتوب .

وبالنسبة لقدرة التلاميذ على تصريف الأفعال ، ومعرفة أوزانها ، عندما يقتضي التصريف قلب الواو ياء ، كما في السؤال رقم (17)(1) مع القدرة على وصف وتعليل ما يحدث ، فاجابات التلاميذ تبين تدني القدرة في ذلك ، فقد أعطي للتلاميذ ثلاثة أفعال هي (أيقظ ، أيقن ، أيسر) ، وطلب منهم تحويلها الى المضارع ، ثم وضع اسم الفاعل من كل فعل ، وكانت النتائج كمايلي :

ثانوية براقش :

في المضارع = صيغة واحدة صحيحة ، مقابل صيغتان غير صحيحتين

اسم الفاعل كل الصيغ غير صحيحة .

ولم يضع الطالب الاوزان .

ثانوية عمر راسم :

ـ المضارع : " 3 " صيغ صحيحة (كل الصيغ)

ـ اسم الفاعل : " 3 " صيغ صحيحة (" ")

ثانوية أحمد توفيق المدني :

المضارع = الصيغ الصحيحة " 1 " صيغة واحدة

اسم الفاعل = كل الصيغ غير صحيحة

ثانوية بولغين : لم يجب الطالب عن السؤال نهائيا

---

(1) انظر نص السؤال في عرض الاسئلة . ص : 140 .

— توكيد الافعال بنون التوكيد :

تظهر اجابات التلاميذ ،عن السؤال رقم (18) [1] المتعلق بالتغييرات الصرفية ،التي تحدث في الافعال الصحيحة، والمعتلة، عند اتصالها بنون التوكيد، بدون اسناد الى الضمائر، وبعد اسنادها الى الضمائر ،تظهر هذه الاجابات صعوبة توكيد الافعال بصورة صحيحة، عند التلاميذ ، خاصة في الافعال المعتلة، والافعال المسندة الى الضمائر .

— ففي ثانوية عمر راسم : لم يضع الطالب الأوزان حسب السؤال :

— في المضارع المسند الى واو الجماعة ،جاءت الصيغ كلها غير صحيحة، ومثل ذلك في المضارع المسند الى ألف الاثنين، وياء المخاطبة، في حين جاءت " 3 " صيغ صحيحة مقابل " 8 " صيغ غير صحيحة في المضارع المسند الى نون النسوة[2] .

— وفي ثانوية براقي : لم يؤكد الطالب أيّ فعل بعد اسناده الى واو الجماعة، وبعد الاسناد الى ألف الاثنين، ونون النسوة كانت كل الصيغ غير صحيحة . ولم يسند الأفعال الى ياء المخاطبة .

---

(1) انظر نص السؤال في عرض الاسئلة ، ص : 140 .

(2) انظر نموذجا من الاجابة في الملحق رقم 01 — ص : 236 .

وفي ثانوية احمد توفيق المدني،لم يؤكد الطالب الافعال، الآ المسندة الى نون النسوة،وجاءت كلها غير صحيحة باستثناء صيغة واحدة فقط ،وأهمل الطالب وضع الاوزان .

ب — المشتقات .

اسم الفاعل :

في السؤال رقم 1 [1] من مجموعة اسئلة المشتقات يُطلب اشتقاق اسماء الفاعلين من الافعال المختلفة (ثلاثية، غير ثلاثية صحيحة، وغير صحيحة) مع وضع اوزان أسماء الفاعلين .

وفي السؤال رقم 2 [2] طُلب من التلاميذ وضع الافعال والاوزان، لعدد من أسماء الفاعلين المختلفة، وكان الهدف اختبار التلاميذ في تمثّل القاعدة القياسية، لاشتقاق اسم الفاعل، والربط بين اسم الفاعل وفعله .

وعند استقراء اجابات [3] التلاميذ ،وجدنا أن اشتقاق اسم الفاعل من الفعل ليس فيه صعوبة على التلاميذ، خاصة من الافعال الصحيحة الثلاثية، وغير الثلاثية، وأن الخطأ يقع غالبا عند الاشتقاق في الافعال المعتلة، والمضعفة مثل " رأى ،أرى ، ردّ "

ولعل قدرة التلاميذ في ذلك تعود الى أن اشتقاق اسم الفاعل يعتمد على قاعدة قياسية محددة .

---

(1) انظر نص السؤال في عرض الاسئلة . ص : 143 .

(2) " " " " " ص : 144 .

(3) انظر نموذجا للاجابة في الملحق رقم 1 ص . 237 .

ولكن التلاميذ ،دائما، يهملون وضع الاوزان ،أو يخطئون بها، رغم أنهم يأتون بالصيغة اللفظية الصحيحة .

ففي الجواب من السؤال "1" الذي قُدم فيه عشرون فعلا نلاحظ النتائج التالية :

في ثانوية حمزة الحلوي : "15" صيغة صحيحة مقابل "05" غير صحيحة كلها في الافعال المعتلة والمضعفة ،

وفي ثانوية عمر راسم : "13" صيغة صحيحة مقابل "07" صيغ غير صحيحة، في الافعال المضعفة، والناقصة .

وفي ثانوية براقي "09" صيغ صحيحة، مقابل "11" صيغة غير صحيحة .

وفي ثانوية أحمد توفيق المدني هناك "11" صيغة صحيحة و 09 (1) غير صحيحة .

وفي ثانوية بولغين "14" صيغة صحيحة، مقابل "06" غير صحيحة .

هذه القدرة ،الجيدة نسبيا، نجدها تندس تقريبا في الاجابة عن السؤال رقم 02 ،الذي يطلب فيه ذكر الفعل الذي اشتق منه اسم

---

(1) ندخل الصيغ المهملة في عدد الصيغ غير الصحيحة ،على أساس أن الطالب لم يستطع وضعها .

الفاعل المذكور للتلاميذ .

ففي ثانوية حمزة الحلوي : هناك "10" صيغ صحيحة، مقابل "5" غير صحيحة، هي ايضا في الناقص والمضعف .

وفي ثانوية عمر راسم : "09" صيغ صحيحة مقابل "06" غير صحيحة .

وفي ثانوية براقسي : "04" صيغ صحيحة، مقابل "04" صيغ مهملة، و "08" صيغ غير صحيحة .

وفي ثانوية احمد توفيق المدني : كل الصيغ كانت غير صحيحة .

وفي ثانوية بولغين : "11" صيغة صحيحة مقابل "04" غير صحيحة .

فآلية اشتقاق اسم الفاعل من الفعل أفضل من الرجوع الى الفعل انطلاقا من اسم الفاعل .

اسم المفعول :

في السؤال رقم 3 (1) حيث طلب اشتقاق اسم المفعول بدل اسم الفاعل، من الافعال نفسها، نلاحظ أن نسبة الصحة تنخفض عند التلاميذ .

ففي ثانوية براقسي مثلا : جاءت الصيغ كلها غير صحيحة، حيث جاء الطالب بالمصادر بدل أسماء الفاعلين .

(1) انظر نص السؤال في عرض الاسئلة . ص : 144 .

وفي ثانوية حمزة العلوي، هناك " 6 " صيغ صحيحة مقابل "14" صيغة ، وضع الطالب أمامها كلمة ـ" لا " ـ ويعني انه لا يعرف الاجابة الصحيحة،ودون أن يضع الاوزان نهائيا .

وفي ثانوية بولغين: " 6 " صيغ صحيحة مقابل "14" غير صحيحة .

ـ وفيما يتعلق بالسؤال رقم "04" الذي يطلب فيه تحويل اسماء الفاعلين المذكورة في السؤال رقم 02 الى اسماء مفاعيل .

فقد أجاب الطالب من ثانوية حمزة العلوي: أن كل أفعاله لازمة أي خاصة بصاحبها واللازم لا يقبل التغيير" الا في فعل واحد هو " شاو(1)" واسم مفعوله مشوي" .

ـ وفي ثانوية عمر راسم، هناك "07" صيغ صحيحة مقابل 08 غير صحيحة، هي المعتلة .

وفي ثانوية براقي: أهمل الطالب الاجابة نهائيا ،وذكر أسماء الفاعلين، دون أن يذكر أسماء المفاعيل ..

وفي ثانوية أحمد توفيق المدني: أتت الصيغ كلها غير صحيحة

وفي ثانوية بولغين، أتت الصيغ كلها غير صحيحة ايضا .

يظهر جليا من هذه النتائج أن التلاميذ لا يدركون العلاقة الاشتقاقية بين المشتقات المختلفة وتبقى قدرتهم على الاشتقاق

(1) هكذا ذكر الطالب فعل شاو وهي اسم فاعل وليست فعلا .

وفهم عملية الاشتقاق آلية، منقطعة، غير متكاملة .

وبالنسبة لاجابات التلاميذ على السؤال رقم "5"[1]، تختلف اجاباتهم بين من يستخدم صيغة واحدة، هي صيغة، " فعّال " كما في ثانوية حمزة الحلوي، وبين من يجعل اسم التفضيل صيغة مبالغة، كما في ثانوية عمر راسم ، بينما أتى الطالب في ثانوية أحمد توفيق المدني بست صيغ صحيحة، استخدم فيها (فعول ، فعِل ، فعّال) .

ولم يأت الطالب في ثانوية براقي ، بأية صيغة صحيحة، وانما عرّف اسم الفاعل بـ أل [2] ، معتبرا ذلك صيغة مبالغة .

وفي ثانوية بولغبين ، كل الصيغ جاءت غير صحيحة، وهذا يعني أن التلاميذ لا يعرفون صيغ المبالغة، الا بنسبة ضئيلة جدا .

الصفة المشبهة :

في السؤالين (6 — 7) [3] توخينا اختبار قدرة التلاميذ الصرفية في اشتقاق الصفة المشبهة من الافعال ، وضبط أوزانها، بمعرفة الفعل عند ذكر الصفة المشبهة ، وتبين أن قدرة التلاميذ متوسطة بشكل عام في اشتقاق الصفة المشبهة، ولكنهم لا يضعون الاوزان .

(1) انظر نص السؤال في عرض الاسئلة . ص : 145 .
(2) انظر نموذجا للاجابة في الملحق رقم 1 ص : 241 .
(3) انظر نص السؤالين في عرض الاسئلة . ص: 145 .

ففي ثانوية عمرا راسم جاءت نصف الصيغ صحيحة ،بينما أتى الطالب باسم المفعول بدل الصفة المشبهة في النصف الاخر .

ومثل ذلك تقريبا في ثانوية أحمد توفيق المدني ، بينما تدنت نسبة الصحة في ثانوية بولغين ، فكانت النسبة حوالي 20٪ .

اسماء الزمان والمكان :

في السؤال رقم "8" (1) طُلب تشكيل ، ووضع أوزان عشرة صيغ لأسماء الزمان والمكان ، مع التمييز بين اسم الزمان ، واسم المكان باستخدام كل صيغة ، مرة للزمان ، ومرة للمكان .

ولنأخذ على سبيل المثال اجابة تلميذ في ثانوية براقي التي كانت كمايلي :

عدد الصيغ "10" .

بالنسبة للوزن والصياغة : "04" صيغ صحيحة ، مقابل "06" صيغ غير صحيحة .

. بالنسبة للاستخدام ، استخدم "10" صيغ كاسم مكان ، ولم يميز بين الزمان والمكان .

بالنسبة لمعرفة الافعال التي اشتقت منها تلك الصيغ "09" صحيحة "01" غير صحيحة .

---

(1) انظر نص السؤال في عرض الاسئلة . ص : 146 .

فالقدرة على الصياغة، ومعرفة الاوزان ،متوسطة تقريبا ، ولكن التلاميذ لا يميزون بين اسم الزمان واسم المكان ،في الاستعمال .

ويمكنهم معرفة الافعال التي اشتق منها اسماء الزمان واسماء المكان ،اذا ذكرت لهم تلك الأسماء . فاذا ذكرت كلمة : مَوْقِع او مَرمى — يعرف التلاميذ أنهما من الفعل : وَقَع .... رَمى .

اسم الآلـة :

في السؤالين (1) : "09 — 10" حول اشتقاق اسم الآلة من الافعال ، أو وضع الاوزان لاسماء الآلة المذكورة، مع القدرة على التميز بين القياسي والسماعي منها :

تبين من إجابات التلاميذ أن قدرتهم على الاشتقاق متفاوتة ، فبعضهم يستطيع اشتقاق اسم الآلة بصورة صحيحة، بنسبة 80 ٪ كما في ثانوية عمر راسم ، وحمزة الحلوي ، ولكن النسبة تنخفض في معرفة الأوزان الصحيحة .

ويلاحظ أن بعض التلاميذ لا يدرك معنى الاشتقاق في اسم الآلة ، فلا يستطيع الربط بينه وبين الفعل (2) . فيكون اسم الآلة عندهم الاداة التي تستخدم للقيام بالفعل، وان لم يشتق منه .

(1) انظر نص السؤالين في عرض الاسئلة . ص : 146 .

(2) كنت قد لاحظت ذلك أثناء عملي في ميدان التعليم .

ففي ثانوية براقش يجعل التلميذ اسم الالة من الفعل" ضرب "
" العصا " ومن " صعد "، " السلم " ،ومن " كسر "،" المطرقة "
ومثل ذلك في ثانوية حمزة الحلوي ،اذ اعتبر التلميذ " مثقب " اسم آلة
مشتق من الفعل " خرم "(1).
ولذلك كانت نسبة التمييز بين القياسي والسماعي في اسم الالة ضعيفة.

اسم التفضيل :

تبين من اجابات التلاميذ عن السؤال رقم 11 (2)، المتعلق
باسم التفضيل :
أن صياغة اسم التفضيل من الافعال أسهل صيغ المشتقات،
ففي ثانوية بولخين مثلا: جاءت "07" صيغ صحيحة من أصل " 8 "
صيغ.

وفي ثانوية عمر راسم: كانت كل الصيغ صحيحة.
أما استخدام اسم التفضيل استخداما صحيحا في الجملة،فيقع
الخطأ عند خروج الصيغ عن القياس مثل " حبّ — خير"(3)، وكذلك عند
التفضيل في الصفات التي لا تتوفر في أفعالها الشروط لصياغة اسم
التفضيل على وزن أفعل مباشرة ،كالأفعال غير الثلاثية.مثلا.

---

(1) انظر نموذجا للاجابة في الملحق رقم 1 ص: 242.
(2) انظر نص السؤال في عرض الإسئلة. ص: 147.
(3) انظر نموذجا للاجابة في الملحق رقم 1 ص : 243.

التعجب :

اقتصر السؤال رقم "12"، على التعجب،من عدد من الأفعال المختلفة، باستخدام الصيغتين الصاعيتين للتعكجب،" ما أفعله — أفعل به " وتبين من الإجابات ضعف التلاميذ في صياغة التعجب ، وعلى سبيل المثال جاءت كل الصيغ في ثانوية أحمد توفيق المدني غير صحيحة .

و(2) وصيغتان صحيحتان مقابل "5" صيغ غير صحيحة في ثانوية عمر راسم . بالنسبة للصيغة الاولى " ما أفعله "،وكل الصيغ غير صحيحة بالنسبة للصيغة الثانية " أفعل به " .

ويستنتج من استقراء بقية الاجابات أن الصيغة الاولى " ما أفعله " أكثر وضوحا في أذهان التلاميذ ، ولعلها أكثر استخداما .

كما تبين أن أخذ صيغة التعجب يكون أسهل في الافعال الثلاثية، والمستوفية الشروط ،حسب القاعدة القياسية .

جـ — المصـــــدر :

في الاجابـة عن السـؤال[1] الأول المتعلـق بالاتيـان بمصـــادر الافعــال الثلاثيـة المختلفـة ، صحيحـة — وغير صحيحـة — وسالمـة وغــير سالمـة ، ووضـع أوزانهـا ، لوحـظ أن معرفـة مصـادر الأفعال الثلاثيـة صعبـة على التلاميـذ، نظـرا لانهـا سماعيـة .

ففـي ثانويـة براقي، جاءت "19" صيغـة صحيحـة تقابل 21 غــير صحيحـة .

وفي ثانويـة أحمـد توفيـق المدني، "16" صيغة صحيحـة مقابـل 24 غير صحيحـة .

أما في ثانويـة بولغبن، فهناك صيغـة صحيحـة واحدة مقابل "17" صيغـة غير صحيحـة ، و "22" صيغـة مهملـة .

أما في السـؤال الثاني حول الاتيـان بمصـادر الافعال غير الثلاثيـة ، فاجابات التلاميـذ تبين ارتفـاع قدرة التلاميـذ في وضع مصـادر الافعـال ، ولعل ذلك ناتج عن أن مصـادر الافعال غير الثلاثية قياسيـة .

ففـي ثانويـة عمر راسم، جاءت "17" صيغـة صحيحـة مقابل "04" صيـغ غير صحيحـة ، ومثل ذلك في ثانويـة بولغبـين .

---

(1) انظـر نـص السـؤال في عرض الاسئلـة . ص: 148 .

وفي ثانوية براقي: هناك "15" صيغة صحيحة مقابل "06" صيغ غير صحيحة .

وفي ثانوية أحمد توفيق المدني : "09" صيغ صحيحة مقابل 11 صيغة غير صحيحة .

إن قدرة التلاميذ الصرفية ترتفع إذا كانت هناك قاعدة صرفية قياسية، وتتدنى، ويكثر الخطأ، كلما كان هناك خروج على القياس .

د — الافراد والتثنية والجمع :

تتعلق الاسئلة "1 — 2 — 3" هـ [1] بقدرة التلاميذ، ومعرفتهم لقواعد التثنية ، وقواعد الجمع ، مع تمييزهم بين ما يجمع من الاسماء جمعا سالما مذكرا أو مؤنثا، وما يجمع جمع تكسير . . . مع معرفة الأوزان والتفريق بين أنواع جمع التكسير ؛ القلة ، الكثرة — صيغة منتهى الجموع . وكل ذلك في الأسماء الصحيحة السالمة .

ومن استقراء اجابات التلاميذ لوحظ أن قدرة التلاميذ على تثنية الاسماء جيدة جدا ، وربما رجع ذلك الى أن قاعدة التثنية واحدة في جميع الاسماء الصحيحة السالمة .

وللمثال فقد جاءت الصيغ في التثنية كلها صحيحة في ثانوية براقش : "27" صيغة صحيحة، مقابل (1) صيغة واحدة، غير صحيحة، في ثانوية أحمد توفيق المدني ، ومثل ذلك في ثانوية عمر راسم .

و "24" صيغة صحيحة من "28" صيغة، في ثانوية بولغين .

أما في الجمع، فتنخفض نسبة الصحة، نظرا لتعدد أنواع الجمع، والتداخل بينها، بين السالم المؤنث، والسالم المذكر ، وجمع التكسير .

ففي ثانوية أحمد توفيق المدني ، هناك "16" صيغة صحيحة ، من "28"

---

(1) انظر نص الاسئلة في عرض الاسئلة ، ص : 150 .

وفي ثانوية عمر راسم "17" صيغة صحيحة .

وفي ثانوية بولغين "10" صيغ صحيحة .

وفيما يتعلق بمعرفة المفرد اذا ذكر الجمع، أي ارجاع الجمع الى المفرد، فقدرة التلاميذ جيدة أيضا، وعلى سبيل المثال :

جاءت "18" صيغة صحيحة، مقابل صيغة واحدة غير صحيحة، في ثانوية براقسي و "17" صيغة صحيحة، في ثانوية بولغين .

أما التمييز بين أنواع جموع التكسير، فمقدرة التلاميذ فيه ضعيفة .(1)

فهناك من أهمل الاجابة، عن هذا السؤال نهائيا ، وهناك من لا يعرف صيغة منتهى الجموع نهائيا .

وبعضهم اكتفى بتعريف جمع الكثرة تعريفا خاطئا ...

أما في الاسماء غير الصحيحة ، وغير السالمة، فقدرة التلاميذ على التثنية والجمع تنخفض ، وهذا ما تجلى في اجابات التلاميذ على السؤال رقم "4"(2)، المتعلق بتثنية وجمع الأسماء المقصورة، والمنقوصة، والممدودة .

— ففي ثانوية أحمد توفيق المدني، هناك "5" صيغ صحيحة في التثنية مقابل "8" غير صحيحة .

---

(1) انظر نموذجا للاجابة في الملحق رقم 1 ، ص : 244 — 245 — 246 .

(2) انظر نص السؤال في عرض الاسئلة . ص : 151 .

أما في الجمع ،فلم يجمع الطالب الاسماء ؛جمعا مذكرا سالما .

وفي المؤنث السالم ،هناك " 6 " صيغ صحيحة مقابل "07" غير صحيحة .

وفي ثانوية بولغين : في التثنية هناك " 4" صيغ صحيحة ،فقط ، ولم يقم الطالب بجمع الأسماء .

ويمكن القول أن قدرة التلاميذ على تثنية الاسماء الصحيحة جيدة جدا ،وكاملة ،أما في جمع الاسماء الصحيحة فتتدنى هذه القدرة بنسبة 50٪ ،وفي تثنية وجمع الاسماء غير الصحيحة ،يظهر ضعف التلاميذ ،نظرا لتشعب قواعد الاعلال[1] .

انظر نموذجا للاجابة في الملحق رقم 1 ، ص: 246 .

هـ — التصغير :

من استقراء اجابات التلاميذ ،حول معرفة قواعد التصغير ، ومعرفة اوزان الاسماء المصغرة، في السؤالين (1 — 2)[1] تبين أن التلاميذ لديهم القدرة على ضبط الاسماء المصغرة، التي تعرض عليهم لفظا ، ولكن مقدرتهم على تصغير الاسماء، حسب قواعد التصغير،ضعيفة ، وخاصة عند الخروج عن القاعدة العامة، كتصغير الاسماء التي حذف بعض حروفها، او الاسماء المثناة، او الجموع ، وبعض الاسماء المبنية التي تصغر مثل : الذي . التي . . . الخ . . .

ففي ضبط الاسماء المصغرة ، ومعرفة اوزانها :

في ثانوية بولخسين : هناك "18" صيغة صحيحة مقابل صيغة واحدة غير صحيحة .

وفي ثانوية أحمد توفيق المدني ، هناك "15" صيغة صحيحة مقابل "04" غير صحيحة .

في حين لم يأت الطالب بالنسبة للسؤال الثاني ، الذي يطلب فيه تصغير الاسماء ، ولا بصيغة تصغير واحدة صحيحة .

ومثل ذلك نجده في ثانوية عمر راسم .

---

(1) انظر نص السؤالين في عرض الاسئلة . ص : 152 .

وقد علق الطالب في جوابه عن السؤال الثاني بقوله :

كل اسم علم لا يصغر ، أما بقية الأسماء فلا أستطيع تصغيرها[1].

فقواعد التصغير صعبة على التلاميذ ، ولكنهم يعرفون وزن الاسم المصغر ، ويستطيعون ضبطه بالشكل بصورة لا بأس بها .

---

(1) انظر نموذجا من الاجابة في الملحق رقم 1 . ص : 247 .

و ـ النسب :

اكتفي في موضوع النسب بسؤال واحد [1]، غايته الوقوف على مدى قدرة التلاميذ على صياغة الاسم المنسوب من الاسماء المختلفة وذلك حسب مستوى المنهاج .

وتبين الاجابات أن التلاميذ لا يعرفون قواعد النسبة الا بقدر محدود .

فبعضهم أهمل الاجابة نهائيا .

ـ وبعضهم كما في ثانوية براقش جاء بصيغتين صحيحتين مقابل "15" غير صحيحة ، وأهمل "26" صيغة لم ينسب اليها .

وفي ثانوية بولغين جاءت "19" صيغة صحيحة مقابل "14" غير صحيحة و "12" مهملة .

وترتفع نسبة الخطأ عند التلاميذ في الاسماء المثناة والمجموعة ، والتي لها قواعد اضافية خاصة خارجة عن القاعدة العامة الاساسية في النسب [2].

---

(1) انظر نص السؤال في عرض الاسئلة . ص : 153 .

(2) انظر نموذجا للاجابه في الملحق رقم 1 ـ ص : 248 .

ملاحظات اجمالية حول اخطاء التلاميذ

في الافعال :

— تداخل أبواب الثلاثي المجرد،وعدم التمييز بينها

— خطأ ظاهر واضطراب في الوصول الى صيغة الامر من الماضي،وبصورة أقل في المضارع،خاصة في الافعال غير الصحيحة "المعتلة بأنواعها ،والمضعفة والمهموزة ".

— الخطأ ظاهر في الاعلال لاسيما في معرفة أصل حرف العلة المنقلب عن أصل . أو عند قلب الواو ياء .

— يقع الخطأ في تصريف الافعال مع الضمائر،خاصة عند الاسناد إلى ألف الاثنين .

— يكثر الخطأ عند توكيد الأفعال المسندة الى الضمائر بنون التوكيد .

وباختصار الصعوبة تظهر في

— تصريف الافعال المعتلة ووضع اوزانها .

— فعل الامر أصعب صيغ الافعال .

— يصعب على التلاميذ توكيد الافعال بنون التوكيد بصورة صرفية صحيحة .

في المشتقات :

- معرفة التلاميذ لاسم الفاعل، وقدرتهم على صياغته جيدة، ولكنها تنقص نسبيا، في الأفعال المعتلة، والمضعفة .

- أما صيغ المبالغة، فلا يعرف التلاميذ إلا بعضها، مثل صيغة " فعّال "

- معرفة التلاميذ باسم المفعول، وصياغته، أقل منها في اسم الفاعل ".

- في الصفة المشبهة، ضعف في معرفة أوزانها، وفي معرفة الأفعال التي اشتقت منها .

- في اسمي الزمان والمكان، لا يميز التلاميذ بينهما في الاستعمال .

- اسم التفضيل أسهل صيغ المشتقات عند التلاميذ، مع التداخل أحيانا بين أسماء التفضيل التي سقطت منها الهمزة، مثل : خير، حسب، وبين الفعل .

- في التعجب، صيغة "ما أفعله" أكثر معرفة عندهم — ولا يعرفون استخدام الصيغة المساعدة، عند عدم توفر الشروط .

- في المصدر : يخطئون في مصادر الأفعال الثلاثية بنسبة 50٪، أما مصادر غير الثلاثي فمعرفتها جيدة .

- في الافراد والتثنية والجمع :

- نسبة الخطأ في الجمع أعلى منها في التثنية

— في التصغير :

— يعرف التلاميذ ، و يستطيعون وضع أوزان الأسماء المصغرة ، ولكنهم لا يعرفون طريقة التصغير ، وقواعده .

— في النسب : هناك ضعف عام في معرفة قواعد النسب إلى الاسماء خاصة ، اذا كانت غير صحيحة ، أو كانت ناقصة من ثلاثة أحرف .

ويكمن تلخيص العقد الصرفية التي تصعب على التلاميذ بمايلي :

1 — في الاعلال والابدال ، ويظهر ذلك بشكل أوضح في فعل الامر والمصدر .

2 — في توكيد الافعال بنون التوكيد .

3 — في الاسماء غير الصحيحة ، عند الجمع والتثنية .

4 — في وضع الاوزان بصورة عامة ، اذ لوحظ اهمال التلاميذ لوضع الاوزان ، والابتعاد عن ذلك ما أمكن .

— القسم الثالث —

نتائج

دراسة موضوعات التعبير

وأسئلة الفروض، والامتحانات،

والبطاقات الاستطلاعية،

للأساتذة، والتلاميذ .

نتائج دراسة موضوعات التعبير الكتابي (1)

1 - ثانوية حمزة العلمي :

الأخطاء الصرفية نادرة جدا، وقد تكون من نوع الخطأ الصرفي النحوي - كعدم مطابقة الاسم للفعل .

أما الأخطاء النحوية فهي كثيرة جدا .

2 - ثانوية براقي :

الأخطاء الصرفية تكاد تكون معدومة ، أما الأخطاء النحوية والاملائية فهي ظاهرة .

3 - ثانوية بولغين :

لا يختلف الامر هنا أيضا فالأخطاء كلها نحوية أو املائية

4 - ثانوية أحمد توفيق المدني :

الأخطاء الصرفية نادرة، مثل الواقع "المعاش " بدلا من " المعيش "

وذلك لكون هذا الخطأ شائعا .

- عدم التمييز بين بعض الأحرف من الناحية الصوتية مثل (ض - ظ)

- أخطاء قليلة في الاعلال والابدال ، مثل : " استوعاب " بدلا من استيعاب ، " العزومة " بدلا من " العزيمة " .

- عدم المطابقة في التذكير والتأنيث مثل "والامهات الذين شاركوا "

5 - وفي ثانوية عمر راسم : تكرر الأمر ذاته، في ندرة الاخطاء الصرفية

(1) انظر نماذج لموضوعات التعبير الكتابي في الملحق رقم 2 ، ص 251 - 262 .

نتائج دراسة أسئلة الفروض والامتحانات [1].

يلاحظ من الاطلاع على نماذج الأسئلة، في الفروض والامتحانات، في المرحلة الثانوية، أنها تولي الاهتمام الكبير للأدب، دون القواعد، ثم لا يأخذ الصرف الا حيزا ضيقا جدا، في هذه الأسئلة، وغالبا ما تكون أسئلة القواعد حول القضايا النحوية .

ففي أسئلة الامتحانات والفروض في ثانوية حمزة الحلوى مثلا ، بالنسبة للشعب العلمية، ليس هناك أسئلة للقواعد . أما الشعب الأدبية فالاسئلة خاصة بالنحو دون الصرف . ومثل ذلك في ثانوية براقش .

وفي ثانوية بوليفين يلاحظ التركيز على النحو أيضا مع بعض الأسئلة الصرفية مثل :(1) تعجّبْ مما تحته خط .

(2) هات صيغة افتعل من : ضرب — وعد — زها — صلح

(3) هات اسم المفعول من : رمى — عمي — رضي — رأى

وتظل هذه الحقيقة ، وهي إهمال موضوعات الصرف في أسئلة الفروض والاختبارات ماثلة في بقية الثانويات .

---

(1) انظر نماذج من هذه الأسئلة في الملحق رقم 3 ، ص: 270 — 280 .

نتائج دراسة البطاقات الاستنطاقية [1] للتلاميذ والاساتذة :

— ترجع أسباب الضعف، حسب المستنطاقات، الى الضعف العام الناتج عن العوامل السلبية الخارجية .

ففي ثانوية حمزة العلوي مثلا تتمثل هذه العوامل بمايلي :

1 — تداخل العربية الفصحى بالأمازيغية، والفرنسية

2 — ضيق المسكن، وكثرة عدد افراد الاسرة .

3 — الأمّ في البيت أمية في أغلب الأحيان، وتتحدث بالأمازيغية أو بالدارجة .

أما رأي الاساتذة، فيُرجع الضعف الى عوامل عديدة تتلخص بمايلي [2] :

1 — ضعف المستوى في المراحل السابقة للمرحلة الثانوية .

2 — نقص الكتب، وكثرة المواد — طول المنهاج — البعد عن المؤسسة، وقلة المواصلات .

3 — التداخل بين الفصحى والعامية، أو الفصحى والفرنسية

4 — عدم إلمام الأساتذة بالمناهج اللسانية .

— أما الطريقة والمنهجية المتبعة في التدريس، فيرى الاساتذة أنها ناجحة

(1) انظر نماذج لهذه البطاقات في الملحق رقم 4، ص : 282 — 297 .

(2) سجلت رأي الاساتذة هنا كما ورد عنهم وهذا لا يمثل رأيي في كل الأحوال .

أما ما يجب فعله ، حسب رأي الأساتذة ،فيتمثل بمايلي :

1 ـ تهيئة التلميذ نفسيا .

2 ـ العمل على تلبية رغبات التلاميذ ، في الاختيار ، والتوجيه

3 ـ حسن استغلال الوقت .

4 ـ معالجة الظروف الاجتماعية ،والاقتصادية .

وفي ثانوية براقي : تبقى الظروف السلبية الخارجية،التي لا تختلف كثيرا ،عما لاحظناه ، في ثانوية حمزة العلوي،هي السبب في الضعف والتقصير وضعف المستوى وتتمثل في :

1 ـ الوضع الثقافي للأهل

2 ـ تداخل الفصحى مع الدارجة

3 ـ ضيق المنزل ، وكثرة أفراد العائلة .

ويرجع الأساتذة ضعف المستوى إلى :

1 ـ تداخل الفصحى مع العامية والفرنسية

2 ـ نقص الكتب والوسائل الفنية .

3 ـ وخلافا لما هو معروف ، فانهم يرون أن التلاميذ متفوقون في التعبير الشفوي عن الكتابي (1)

---

(1) كنا نلاحظ دائما أن القدرة على التعبير الكتابي أفضل بكثير منها في التعبير الشفوي .

— أما الوسيلة الهامة لرفع المستوى حسب رأيهم فهي ضرورة الاعتماد على الطرق التجريبية، والعملية المخبرية، غير النظرية .

— وفي ثانوية بولغين: يمكن تسجيل الحوامل نفسها .

ويُرجع الأساتذة ضعف المستوى الى الاسباب التالية :

1 — عدم اتقان اللغة في المراحل السابقة

2 — التداخل بين الفصحى، والعامية، والفرنسية

3 — عدم إلمام الأساتذة بالمبادئ اللسانية الحديثة

— ويلاحظون أن الصعوبة تظهر في مادة التعبير بلغة صحيحة حول فكرة مطروحة .

ويرون أن طريقة التدريس ليست سببا في ضعف المستوى، وأبرز الاخطاء، حسب رأيهم، في جمع المذكر السالم .

ويقترحون :

1 — تنويع كتب اللغة والصرف وتوفيرها .

2 — تماشي المناهج مع مستويات التلاميذ .

3 — تنويع التمارين .

4 — إعادة النظر في برامج اللغة وتطويرها .

— ولا ينسى بعض الاساتذة - كما في ثانوية أحمد توفيق المدني - التأكيد على أن اكتظاظ الأقسام عامل من عوامل ضعف المستوى، اضافة الى الحوامل الاخرى، التي تتكرر في كل ثانوية .

ملخص النتائج العامة والملاحظات المستخلصة من البطاقات الاستنطاقية للتلاميذ، والاساتذة ، ودراسة مواضيع التعبير الكتابي وأسئلة الفروض والامتحانات .

1 — عدم الاهتمام بالصرف بشكل ظاهر لدرجة اهمال الاسئلة الصرفية في أسئلة الفروض والامتحانات، اذ تتركز الاسئلة حول الادب والبلاغة والنحو ، ويهمل الصرف الا فيما ندر . . .

ومن ذلك أن الاساتذة، عند سؤالهم عن الصعوبات الصرفية، يتجهون الى الصعوبات اللغوية عامة ، والنحو بشكل خاص .

2 — يرجع الاساتذة صعوبة تعليم اللغة، غالبا الى العوامل الخارجية، كضعف المستوى العام ، وخاصة في المراحل السابقة للمرحلة الثانوية، والوضع الاجتماعي والاقتصادي للتلاميذ، كالبعد عن المؤسسة، وقلة المواصلات . بالاضافة الى قلة الامكانيات المادية، كالاكتظاظ، وانعدام الوسائل التربوية ، ونقص الكتب .

بالاضافة الى التداخل بين الفصحى والعامية ، أو الفصحى والفرنسية

3 — لم تكن للأساتذة إجابات محددة حول المسائل الصرفية، فالصرف في المدارس الثانوية هامشي جدا، حتى في أذهان الاساتذة .

4 — معظم الاساتذة مقتنعون بطرق التعليم السائدة، رغم أنها تقليدية .

5 — في الغالب،ليس للأساتذة تكوين لساني متكامل، وحديث ،
وليس لديهم إلمام بالنظريات اللسانية الحديثة .

— أما اقتراحات الأساتذة،فتنصب غالبا على العوامل الخارجية ،
كتحسين الوضع الاجتماعي للتلاميذ ، وحسن استغلال الوقت ، وتهيئة التلاميذ نفسيا، والتركيز على ما يهمهم ، وجعل المناهج تتناسب مع قدراتهم .

— وفي التعبير الكتابي ;يلاحظ ندرة الأخطاء الصرفية، وكثرة الاخطاء النحوية، والاملائية ، والأخطاء المشتركة التي يصعب افرازها فقد يكون الخطأ نحويا، صرفيا، املائيا، فلا تدري أين الخطأ الحقيقي ....

ولعل السبب في هذه الظاهرة — أي ظاهرة قلة الخطأ الصرفي وكثرة الخطأ في النحو — أن التعبير الكتابي ،تعبير حرّ غير محدد من حيث اختيار المفردات التي هي مركز الصرف ، فيختار التلميذ المفردات السهلة، التي يتأكد من صحتها[1] في حين أن الخطأ النحوي يقع في التركيب وهو مجبر على التركيب،وفق القواعد العامة فالصيغ أكثر فردية وأكثر حرية في الاختيار

---

(1) هذا هو السبب في قلة الأخطاء الصرفية في التعبير الكتابي حسب رأينا، وقد يكون هناك سبب آخر لم نستطع الوقوف عليه .

من التراكيب ، واذا كان هناك أخطاء قليلة في الصرف فتكون في المطابقة في التذكير والتأنيث ، والمطابقة بين الاسم والفعل ، مثل " واحدى الرجال " ، – " لنبني وطننا ونرفع فيها راية الحرية " ، " الامّهات الذين شاركوا " ....

وقد تكون الاخطاء في الاعلال .". مثل " استوعاب " بدلا من " استيعاب ، وبعض الاخطاء الشائعة مثل " المعاش " بدل " العيش " وقد يكون الخطأ في الاصوات ، حيث لا يُفرّق بين الاصوات أو "الحروف" ولا سيما " الضاد " والظاء " مثل الاكتضاض " – بدلا من الاكتظاظ .

على العموم يبدو أن الصرف لا يلقى الاهتمام الكافي في المرحلة الثانوية ، إمّا لصعوبته أو لشدة علاقته بالنحو وطغيان النحو عليه . أو لعوامل أخرى ، وعدم ظهور الأخطاء الصرفية في التعبير الكتابي ، لا يعني فهم التلاميذ لقضايا الصرف ، ولكن لتجنب المفردات الصرفية التي يحتمل الخطأ فيها .

وقد لاحظنا أن التلاميذ يخطئون كثيرا في العمليات الصرفية من تصريف وتحويل عند الاسئلة المحددة ، ولا يعرفون وصف القاعدة ولا التحليل للعمليات الصرفية ، ولكنهم ، غالبا يقرأون ما يقدم اليهم بصورة جيدة نسبيا ، من حيث الضبط الصرفي ، وقد يخطئون في حركات الاعراب ، وهذا – ان دل على شيء – فإنه

يدل على قابلية تعلم الصرف بالطرق العملية الحيّة.

فالصرف أسهل في القراءة والكتابة من النحو، ولكنه أصعب من الناحية العلمية نظريا .

إن من ينظر في كتب الصرف القديمة والحديثة على حد سواء، يشعر بالضيق والحسر ، والاضطراب وهو يطالع أبواب الحذف والاعلال والابدال ، وأحوال النسبة ، مما يسبب النفور، بل والشعور بالاحباط وسيبدو لنا هذا من خلال بعض النماذج المدرجة [1] في كتب الصرف بتفصيلاتها وجزئياتها [2].

لذا فالأفضل أن يتعلم التلاميذ الصرف، في هذه المرحلة بالمطالعة والتمارين المنظمة، مع الاهتمام بتصحيح الاخطاء، دون التعليل، إلا في بعض الحالات الضرورية .

أما التفصيلات، والجزئيات وتعدد الأوجه، فتترك لمرحلة التخصص، وتكون تلك القواعد كالمعاجم التي لا تحفظ في الذاكرة، ولا يرجع إليها الا عند الضرورة .

---

(1) تضمّنت الرسالة نماذج من موضوعات الصرف في الكتب القديمة والحديثة

(2) هذا لا يعني التقليل من أهمية الجهود التي قام بها الاساتذة المؤلفون لمثل هذه الكتب، ولا جحود فضلهم، وانما المقصود هو ايجاد طرق، ومناهج ميسرة، لتصبح القضايا الصرفية سهلة، مستساغة، لدى التلاميذ، خاصة في المراحل قبل الجامعية .

ولكن على الأساتذة أن يلموا بالقواعد الصرفية ليستطيعوا توجيه التلاميذ، وتعليل ما ينبغي تعليله عند اللزوم .

ولا بأس أن يكون الصرف متصلا بالنحو، دون أن يهمل خاصة في أسئلة الامتحانات والفروض .

— الفصـــل الثانـــي —

تعلـــم الصـــرف

— توطئـــة

— مـاذا يدرس في مدارسنا الثانويـة في ميدان الصرف

— كيف يعلـم الصرف

عـوامـل صعوبـة تعلـم الصرف

— عوامل خـارجيـة

— عوامل داخليـة

— مقـترحـات

توطئـــــة :

اعتمـدنا في اعـداد هذا البحـث،وابراز الرؤيـة التي ستسجلهـــا في تعليم الصرف على أساسـين اثنين :

الاول أساس نظري يتمثـل في :

1 ـ التعـرف على مفهوم الصرف العربي ، وأساليب دراسته منذ الدراسات اللغويـة الاولى ـ التي قدمنا موجزا عنها ـ وحتى الدراسات المعاصرة،بالوقوف على المـراحل والسمـات البارزة منهـا .

2 ـ نظرة بين الصرف العربي والصرف في أبـرز المدارس اللسانيـــــة الحديثـــــــة ،من أجل الافادة من النظريـات اللسانيـة التطبيقيـــة الحديثـة المنبثقـة عن هذه المدارس، وتحديد أهم مفاهـيم الصرف .

3 ـ الاطـلاع على جانب من النظريـات التعليميـة الخاصـة باللسانيات التطبيقيـة الحـديثـة .

والثانـي عملـي ويتمثـل في :

1 ـ البحـث الميداني المصغر الذي قمنا به لتحري المشاكل الصرفيـة ؛ من خلال بطاقات الاستجواب المبوبـة ،والموزعـة على عدد من الثانويـــــات الجزائريـة ،بالاضـافة الى بطاقـات الاستنطاق للاساتذة والتلاميذ ،ودراسـة مجموعـات من موضوعـات التعبير الكتابي ،بالاضافـة الى دراسة نماذج مـــن أسئلـة الفروض والامتحانـات .

2 ـ الاطلاع على مناهج الصرف في المرحلة الثانوية .

3 ـ ما تعلمناه، وما لمسناه، وعايشناه خلال مدة ليست بالقصيرة، قضيناها في تعليم علوم العربية، في المرحلة الثانوية، وخاصة لأساتذة اللغة العربية في المعهد التكنولوجي للتربية .

إن الغاية التي نتوخاها في بحثنا هذا هي اعطاء نظرة عامة عن واقع تعليم الصرف العربي في مدارسنا في الوقت الراهن، وربط ذلك بتعليم الصرف عبر المراحل السابقة وبيان المناهج والطرق المتبعة بشكل عام، مع إقران ذلك بالشواهد النظرية والعملية، ثم تذييل هذا البحث ببعض المقترحات التي نرجو أن تساهم في تحسين عملية تعليم الصرف، وزيادة المردودية في هذه العملية .

ولاشك أن النتائج التي توصلنا اليها لا ترقى الى المستوى النهائي في الصحة والدقة، فهناك سلبيات وعوائق كثيرة، جعلت تلك النتائج نسبية من حيث الصحة والدقة والاتقان، ونعترف أن من هذه العوائق قدرتنا المحدودة على البحث لعدم تجربتنا في ذلك، بالاضافة الى أن عملية التعليم عملية تربوية معقدة، ومتواصلة، ومتطورة، رغم العوامل الكثيرة شبه الثابتة في هذه العملية .

آ — ماذا يُدرَّس في مدارسنا الثانوية في ميدان الصرف ؟

في السنة الاولى، جاءت الدروس الصرفية تالية لدروس النحو، دون أن يشار الا أنها دروس خاصة بالصرف، من جهة، ودون أن تدمج مع دروس النحو من جهة أخرى، وهذا يذكر بالمنهج القديم عند العرب في مؤلفاتهم، اذ غالبا ما تأتي دروس الصرف في مؤلف واحد بعد دروس النحو، وتدرس بشكل منفصل .

والموضوعات التي جاءت في كتاب السنة الاولى هي :

- معاني أوزان الفعل (المجرد والمزيد ومعاني حروف الزيادة) .
- المصدر وأنواعه .
- المشتقات

في السنة الثانية : حسب مقدمة الكتاب اعتبر منهج السنة الثانية تابعا للسنة الاولى . وقد لوحظ في هذا الكتاب، على خلاف الكتاب الاول، الاشارة الى المباحث الصرفية المنفصلة عن النحو، إذ جاءت تحت عنوان " مباحث في الصرف ".

وتتضمن المواضيع التالية، الاعلال — الابدال — النسب ، .

فالذي يدرس في المرحلة الثانوية من مباحث الصرف ستة مباحث هي : الفعل، من حيث التجريد والزيادة، والأوزان .

- المصدر وانواعه .
- المشتقات بأنواعها
- الاعلال
- الابدال — النسب

كما وردت بعض الأبحاث الصرفية في قسم النحو، مثل صيغتي التعجب ما أفعله ، وأفعل به .

وقد قدمنا عرضا مفصلا للمنهاج بالاضافة الى صورة مطابقة لبعض الدروس الصرفية كنماذج لما يقدم مع الطريقة [1] التي تعرض فيها الدروس .

(1) انظر عرضا لمنهاج القواعد في المرحلة الثانوية في بحثنا هذا ص : 119 — 132 .

ب ـ كيف يُعلَّم الصرف ؟

من حيث الطريقة يمكن أن نعتبر أن طريقة الكتاب المدرسي هي طريقة " هربرت " المعدلة ، وللتذكير فإن طريقة هربرت تعتمد على مراحل أساسية هي : 1 ـ التمهيد ، 2 ـ العرض ، 3 ـ التطبيق .

فيمهد للدرس ربما بالتذكير بالدرس السابق ، ثم تعرض الأمثلة وتناقش ، وتتم الموازنة فيما بينها ، لاستخلاص القاعدة على مراحل مع تطبيق مرحلي لكل جزء من القاعدة ، وأخيرا يكون هناك تطبيق عام حول القاعدة .

والطريقة المعدلة التي يقدمها الكتاب في المرحلة الثانوية من المدرسة الجزائرية تستبدل الأمثلة بالنصوص ، ثم يركز انتباه التلاميذ على الجمل التي سيعتمد عليها وتختار كالأمثلة .

وهذه هي الطريقة المتبعة في تعليم القواعد بشكل عام " النحو والصرف " .

على أية حال لا يلتزم الأساتذة دائما بهذه الطريقة ، رغم ما يلاحظ من تأكيد بعض المفتشين على ضرورة اتباع هذه الطريقة التربوية المعتمدة .

واجتهاد الأساتذة في اتباع الطريقة قد يكون إيجابيا عندما تكون غاية الأستاذ مراعاة وضع التلاميذ ، وموضوع الدرس ، والبحث عن الوسيلة الأجدى ، وقد تكون سلبية عندما يبحث الاستاذ عن أقل الطرق جهدا ولو كان ذلك على حساب الفهم . .

والواقع أن طريقة الكتاب توفر نموذجا لا بأس به ، لتقديم الدروس

الا أنها تحوّل الاستاذ،في غالب الاحيان ،الى آلة تستنطق ما في الكتاب فتعفيه من البحث والتحضير الجيد المتكامل،لانه سيجد في الكتاب معظم ما يحتاج اليه من مادة الدرس ومراحله . وهذا ما يجعل كثيرا من الاساتذة لا يحضرون الدرس الا ساعة تقديمه . ومباحث الصرف بشكل خاص،تحتاج الى بحث،ومقارنة،وفهم عميق للقضايا الصرفية ، خاصة في مباحث مثل:الاعلال والابدال؛كما تحتاج الى كثير من الامثلة الحية المستعملة،لأنّ معظم الكتب تستعمل الامثلة التي جاءت بها كتب اللغة والنحو القديمة ،التي عاشت في بيئات أخرى بعيدة عن واقع التلاميذ .

إن تلك الطريقة الهربرتية المعدلة هي السائدة غالبا،رغم وجود طرق أخرى،ولكن الأساتذة لا يلجأون اليها لانّها تحتاج الى امكانيات خاصة ،وقدرة،واهتمام،قد يكلف الأستاذ جهدا زائدا . ومن هذه الطرق :

— <u>طريقة النشاط :</u> التي تعتمد على فعالية التلاميذ ،كأن يجمعوا الظواهر اللغوية التي تخضع لقاعدة ما من الكتب والمجلات ثم تتم مناقشتها،واستنباط القواعد منها .

— <u>طريقة المشكلات :</u> التي تنطلق أساسا من أخطاء التلاميذ، برصد الأخطاء من التعبير الشفوي والكتابي،وتجميعها،وتنظيمها،حسب

القواعد التي يراد تعليمها .

وليس لنا هنا أن نحدد أي الطرق يجب أن تتبع لتحقيق أفضل الغايات في تعليم الصرف ، وفهمه ، بل ولا نرجح طريقة على الأخرى، وانما نرى ان واقع تعليم اللغة والقواعد بشكل عام، والصرف بشكل خاص يحتاج الى اعتماد نظرية لسانية، تطبيقية تربوية، تعتمد على كل المعطيات القديمة والجديدة وتكون من المرونة بحيث تستغل الامكانيات المتاحة لجعل مادة الصرف مادة لغوية علمية، يستسيغها التلاميذ ، ويسهل على الاساتذة تدريسها معتمدين ما أمكن على ما توصلت اليه النظريات اللسانية الحديثة وخاصة في اللسانيات التطبيقية ، آخذين بعين الاعتبار عامل التطور في اللغة، مهما كان هذا التطور بطيئا ، ومركزين على الواقع المعيش، ليكون أرضية تتمثل من خلالها المعلومات الصرفية، التي ليست غاية بحد ذاتها ، ولكنها أحد العناصر المتضامنة لتمكين التلاميذ من فهم اللغة، واستعمالها في المجالات المختلفة بحرية ، ومرونة ، حسب وظائف اللغة المعروفة وهي :

1 — وظيفة الاتصال والتبليغ " وهي أهم الوظائف .

2 — الوظيفة التعبيرية

3 — الوظيفة الانشائية

4 — الوظيفة الجمالية

5 — الوظيفة الخطبية

وقبل مناقشة وضعية تعليم الصرف، واقتراح الحلول لا بأس أن نسجل أهم الملاحظات والنتائج التي توصلنا اليها من خلال البحث الميداني، مركزين على أهم العقد الصرفية التي ظهر فيها ضعف التلاميذ

1 — الأوزان : يهمل التلاميذ في الغالب الوزن بالنسبة للأفعال والأسماء ويخطئون في التشكيل اذا وضعوا الوزن، وهو قضية صرفية هامة، اذ أن الوزن من أهم الأسس والمفاهيم الصرفية التي تبنى عليها المفاهيم الأخرى .

2 — يلاحظ بشكل ظاهر خطأ التلاميذ في كل ما خرج عن القياس المعروف، فهم أقدر على تصريف الصحيح الذي لا تقدير ولا تحويل فيه، من المعتل الذي تتغير بعض حروفه، أو تحذف عند التصريف، وهذا الاعتلال يسبب للتلاميذ الاضطراب، حتى تصبح الأفعال التي تبقى حروف العلة فيها على حالها دون اعلال . مثل " حَيِد ، وعَوِرَ " مصدر خطأ كبير ، نظرا لفهم التلاميذ أن كل حرف علة لابد أن يتغير، ولكن كيفية التغيير ليست سهلة . ومثل المعتل المضعف الذي وزنه غير صورته، وخاصة المضعف الثلاثي الذي يظهر على حرفين فقط، ووزنه على ثلاثة أحرف ، مثل شَدَّ - قَمَلَ

3 — هناك اشكال بالنسبة للمجرد الرباعي : ففي كثير من الاحيان يحدّه التلاميذ من الثلاثي المزيد بحرف .

4 — يصعب على التلاميذ وصف القاعدة نظريا : فقد يحوّلون الفعل من صيغة الى أخرى مثل : قال — يقول — قل . ولكنهم لا يعرفون كيف يتم ذلك من حيث وصف القاعدة أي كيف جرى الاعلال .

5 — في كثير من الأحيان يصعب على التلاميذ الاتيان بأمثلة مشابهة، قياسا على القاعدة، فقد يفهم التلاميذ ما يعرض عليهم، ويضبطونه بالشكل، ولكنهم لا يستطيعون أن يأتوا إنشائيا بأمثلة مشابهة .

6 — المصادر : أصعب المصادر من حيث الضبط، والمعرفة، مصدر الثلاثي، ربما لانه سماعي، غير قياسي أي خارج عن مقياس معين .

7)— في المشتقات لوحظ ما يلي :

أسهل المشتقات من حيث معرفة الوزن أفعل التفضيل، ربما لأنّ له وزنا واحدا، ولكن التلاميذ لا يحسنون استعماله من الناحية النحوية، وبعد ذلك وبالترتيب (1) اسم الفاعل، ثم اسم المفعول ثم اسما الزمان والمكان " مع الخطأ في التفريق بينهما في الاستعمال " ثم الصفة المشبهة، ثم اسم الآلة ثم صيغ المبالغة ... ويصعب على التلاميذ معرفة قواعد النسبة، والتصغير، ولكنهم يضبطون الصيغ المصغرة والاسم المنسوب الذي يعرض عليهم بشكل صحيح .

---

(1) الأصعب على التلاميذ حسب النتائج الميدانية .

8 — توكيد الافعال بالنون صعب جدا على التلاميذ ، خاصة الافعال المعتلة الآخر .

9 — يعرف التلاميذ قواعد التثنية بصورة جيدة ، خاصة في الاسماء الصحيحة ، وتنخفض قدرة التلاميذ في غير الصحيحة .

أما في الجمع ، فالقدرة تنخفض بالنسبة للتثنية ، ربما لتشعب صيغ الجمع واختلافها " المذكر السالم — المؤنث السالم — جمع التكسير " .

وفي جمع التكسير لا يفرق التلاميذ بين أنواع الجموع من حيث الدلالة على القلة أو الكثرة أو صيغة منتهى الجموع .

والملاحظة العامة أن التلاميذ يستطيعون ضبط ما يعرض عليهم في النصوص بالقراءة ، ولكنهم لا يعرفون التحليل الصرفي ، أي كيف تتم صياغة هذه الصيغ ، كما أنهم لا يستطيعون الاتيان بالأمثلة المشابهة ، في أغلب الاحيان .

— بالنسبة للأفعال : أكثر الافعال معرفة من حيث الضبط والتمثيل والصياغة هو الماضي ، ربما لأنه أكثر الصور تجريدا ووضوحا ، ثم المضارع لوجود بعض التحولات فيه ، ثم الأمر وهو أصعب الصيغ على التلاميذ ، خاصة اذا كان فعلا غير صحيح ، وغير سالم ، لما يحدث فيه من إعلال وحذف .

— ربما يكون سبب معرفة الماضي اكثر من غيره ، لاننا في دروس التصريف نبدأ بالماضي فهي الصورة الأرسخ في ذهن التلاميذ . أو لأنه اكثر تجريدا كما ذكرنا ، وان كان الأمر أكثر تجريدا منه في بعض صوره المعتلة : قل ، ق .

جـ ـ عوامل صعوبة تعليم الصرف .

يمكن ارجاع صعوبة تعليم الصرف الى عوامل داخلية تتعلق بالمادة اللغوية نفسها، وعوامل خارجية تتعلق بالعملية التعليمية ووسائلها، والظروف العامة المحيطة بعملية التعليم بشكل عام.

أما العوامل الخارجية فتتمثل في(1) .

1) ازدواجية اللغة، حيث يتحدث التلميذ باللغة الفصحى داخل القسم، بينما يتحدث بالدراجة خارج القسم. بل أن هناك أكثر من لغتين أحيانا، فبعض التلاميذ يتحدث في المدرسة بلغة، وفي الطريق بلغة، وفي المنزل بلغة أخرى، قد تكون الامازيغية، أو الفرنسية، واختلاط هذه اللغات، وتداخلها خاصة بين العامية والفصحى، يسبب عائقا في تعلم ومعرفة الصيغ الصرفية العربية الصحيحة، وقد تبين لنا في البحث الميداني أن التلاميذ يعرفون قواعد التثنية أكثر من قواعد الجمع، وربما يرجع ذلك الى عدم استخدام صيغة التثنية في الدارجة(2) خاصة فليس هناك تداخل اذ ليس للتثنية إلا طريقة واحدة .

2) من العوامل الخارجية أيضا، كل أسباب التأخر الدراسي، وضعف المستوى العام، بسبب اكتظاظ الاقسام، وقلة الوسائل، ومشاكل التغيب والتأخر عن الدروس بسبب الظروف الاجتماعية، والاقتصادية، ومشاكل الخدمات

---

(1) هذا حسبما تبين لنا من البطاقات الاستنطاقية .

(2) في أغلب الأحيان .

وهذا العامل يتعلق بكامل المواد، ومنها الصرف .

3) الاعتماد على المناهج القديمة دون تمحيصها، وتعديلها

4) عدم تكوين أساتذة اللغة العربية تكوينا خاصا، وعدم تخصيص ندوات تربوية لتعليم الصرف، ولاسيما أن أكثر الاساتذة ليس لديهم اطلاع على النظريات اللسانية، بل ولا يعتمدون على مطالعة الكتب الصرفية الهامة، بالاضافة الى اعتمادهم على الأمثلة غير الواقعية، باستخدام الالفاظ التي وضعها القدماء في مراجعهم، أحيانا ، مثل : كلمة "جحمرش، جمزى."

5) عدم وجود دراسة تربوية جديدة، غايتها تسهيل وانجاح عملية تعلم الصرف، ووضع مناهج مدرسية تعتمد على التسلسل والتبويب (1) الذي يسهل فهم المعلومات الصرفية .

6) اكتساب التلاميذ معلومات صرفية غير صحيحة في المراحل السابقة للمرحلة الثانوية، بحجة التبسيط وترك التصحيح للمرحلة الثانوية .

7) اعتماد الكتب المدرسية على الأخذ من المراجع القديمة والحديثة دون تمييز أو اختيار .

8) عدم اعتماد نشاطات لغوية حرة، غايتها محاولة اكتساب التلاميذ المعارف بصورة طبيعية وعفوية .

---

(1) المقصود بالتسلسل والتبويب وضع المناهج باختيار وترتيب الموضوعات متتالية بطريقة الثاني يعتمد على الاول ، والسابق يمهد للاحق .

أما الصعوبات الداخلية المتعلقة بالمادة الصرفية . فتتجلى فيمايلي :

1) صعوبة الصرف بحد ذاته ، لأنه بنية اللغة الأساسية، ولاسيما أن العربية تعتمد في الصيغ والاوزان على الحروف، والحركات، التي لا تظهر عادة في الكتابة، فلا يعتادها الطالب، ويكون هناك فرق بين البنية المكتوبة والمنطوقة، بالاضافة الى أنها مادة (1) لغوية جافة بطبيعتها، وغير مشوقة .

2) كثرة الصيغ الصرفية، وخاصة التى لا ضابط لها، أي ليست قياسية كأوزان المصدر الثلاثي، بالاضافة الى أنواع المصادر (الثلاثي — غيرالثلاثي— مصدر المرة — الهيئة) ومن ذلك كثرة صور الافعال، من ثلاثية — وغير ثلاثية — مجردة، ومزيدة، وتعدد أنواع الجموع، وكثرة صور جمع التكسير على الخصوص، وأوزان الصفة المشبهة .

3) تداخل الصيغ والاوزان، حيث يشترك اسم المفعول، واسما الزمان والمكان، والمصدر الميمي، في وزن واحد، ويتم التفريق بالقرائن .

4) ما في الصرف العربي من إعلال، وابدال، وادغام، وحذف، وقلب وصيغ مفترضة .

5) كثرة الضمائر في العربية، بين المفرد، والجمع، والمثنى ، والمذكر والمؤنث، والمتكلم، والمخاطب، والغائب وما يتبع ذلك من تغيير في صورة الاسماء والافعال .

---

(1) أي مادة الصرف .

– المقترحات :

للمساهمة في تحسين عملية تعليم الصرف وتذليل الصعوبات والوصول الى نتائج أفضل نقترح مايلي :

1) ضرورة الاعتماد والانطلاق من نظرية لسانية، وتكوين الاساتذة تكوينا لسانيا، وخاصة في الجانب التطبيقي . يقول الدكتور عبد السلام المسدي تحت عنوان في توظيف العلم : " لاشك أن أهمية الدراسات اللغوية الحديثة لم تتبلور إلا منذ دخلت المستخلصات النظرية حيز الاستثمار في تطبيقات استقرائية وهي مرحلة تجددت بها مناهج تدريس القواعد اللغوية عامة كما تطورت منها أصول التعليم اللغوي ذاته مما يشمل تصنيف الدراسات اللغوية بما جد من أفنان الشجرة اللسانية العامة .

والملاحظ أن الدراسات العربية اليوم قد أخذت حظا ملحوظا من ثمار اللسانيات غير أن حظها في الجانب النظري أوفر منه في الجانب التطبيقي .

نحو العربية اليوم يرجع الى ما ينيف عن اثنى عشر قرنا ولم يكد يعرف تغييرا جوهريا منذ نشأته "(1)

ولاشك أن الاعتماد على النظريات اللسانية في تدريس اللغة بشكل عام والصرف بشكل خاص يحتاج الى تكوين الاساتذة تكوينا لسانيا حديثا

(1) د . عبد السلام المسدي . اللسانيات وأسسها المعرفية ، ص : 135

باقامة دورات تدريبية وملتقيات، وبرمجة ذلك في المدارس المتخصصة باعداد الاساتذة . وقد أكد الباحثون اللسانيون على ذلك فقد أورد د . المسدي مايلي[1] : " ان أهمية الدراسة اللغوية الحديثة لا تعود لكونها اكتشفت مادة جديدة للبحث، بل لانها اعتمدت المنهج العلمي الصرف، وأول ما اهتمت به اللسانيات الحديثة هو تحديد مهام دارس اللغة، وذلك بالبحث بين ما هو لغوي وما هو غير لغوي .

2) الاهتمام بتدريس الصرف مرتبطا بالنحو وعلوم اللغة بشكل عام، وليس كمادة منفصلة، أو ملحقة بالنحو، لأنّ اللغة في الحقيقة بمستوياتها المختلفة متفاعلة فيما بينها، لا ينبغي الفصل بينها " .

وعن ذلك عبر ايضا الدكتور المسدي بقوله : " اللغة جهاز يتكون من عدة أجهزة متفاعلة مع بعضها كمحرك السيارة، ولا يعمل كل جهاز منفردا، وهو جهاز ميكانيكي في آليات كامنة فيزيولوجية — عصبية — نفسية ادراكية، وآليات ظاهرة " تواصلية جماعية "[2] .

"وسوسور"[3] يرى هذا الترابط خاصة بين المستوى الصرفي والمستوى التركيبي ويقول، أنه لا يمكن الفصل بين النحو والصرف، على ان ذلك

---

(1) في كتابه اللسانيات من خلال النصوص ، ص 15 ، والنص بعنوان " تعريف اللغة في الالسنية الحديثة ، المجلة العربية ، الرياض عدد 5 سنة 4 أوت 1980 ص 55 — 56 .

(2) اللسانيات واسسها المعرفية ، ص : 34 .

(3) فرديناند ده سوسور العالم اللساني السويسري المشهور الذي يعتبر أبو اللسانيات الحديثة وعلى رأس المدرسة البنوية الاوروبية .

ممكنا على المستوى التطبيقي"[1].

3) ضرورة استخدام الأمثلة الواقعية الحية المستعملة في حياة التلاميذ، والابتعاد ما أمكن عن الامثلة القديمة التي تحجرت في مؤلفات الاقدمين، وذلك حتى لا يشعر التلاميذ بالنفور، وخاصة اذا كان اللفظ ثقيلا، والمعنى بعيدا، على أن تترك تلك الألفاظ للباحثين المتخصصين في المراحل الجامعية.

وقد انتقد الشيخ عبد الله البستاني، وهو أحد الباحثين المعاصرين الغلوّ في الوقوف عند القديم، فقال: "بعض الغلاة يقدسون كل ما خطته يد الاقدمين وينقادون الى آرائهم انقيادا أعمى"[2].

ويقول ايضا: "وكثير مما ورد عن العرب لم يعد مستخدما"[3] فالامثلة القديمة ترد بنفسها. ويزيد على ذلك قائلا "على أن ما خلفوه لنا من تلك الثروة الواسعة منه، ما لم يعد يصلح للاستعمال، لأن الأمة التي كانت تتداوله في الجاهلية الجهلاء، لم يكن يقع نظرها الا عليه، فكانت تستخدمه في مآربها وأطوارها، وما يدور في خلدها، من التصورات وما تشعر به، من الوجدانيات، أما اليوم فان الناطقين بالضاد قد أصبحوا

---

(1) محاضرات في الالسنية العامة "الترجمة" ص165.

(2) في كتابه البستان، ص: 26. — المطبعة الأمريكية.

(3) المصدر نفسه، ص: 15.

وأسـلا فهم على طرفي نقيض . . . . فلكل عصر لغته ولكل زمـان بيـانه وذوقـه [1] .

4) ضـرورة ضبـط الابنيـة والتقليـل من الشـواذ .

ان كثـرة الابنيـة ،كجمـوع التكسـير ،والصيغ المفترضـة ،تؤدي الـى الفوضـى اللغويـة ،والتشويش الذهني ،عند الطلاب ، وينبغي كذلك عدم التطرق للآراء والوجوه المختلفـة في المرحلـة الثانويـة التي تعتبر مرحلة اكتسـاب للغـة الفصحى بأوزانهـا وصيغها الصحيحـة قصـد استعمـالها .

ونستشهـد هنا مرة أخرى بما قاله صاحب البستـان :" إن اللغـة اذا انتشـرت فيهـا الفوضـى، في أصولهـا ،ومبانيها ،هجرهـا حتى ابناؤها الهائمـون بها ،لانه لا خير في لغـة تتطـوي مراحل الحياة قبل أن يطلـع الباحـث على أسـرارها ، ويحكـم الدارس عـروة قواعـدها ، ويصل الكاتب الـى استعمـال ألفـاظها في مواضعهـا [2] .

وقد لاحظنـا من خلال البحـث الميداني تعثـر التلاميذ حيث تتعدد الصيـغ والوجوه ،وحيث تخرج الصيغ عن القيـاس.يقول الدكتور المسدي :"يمكن تجاوز كثـير من المشكـلات الصرفيـة اذا درسنـا الصرف على أساس البـنى المستعملـة مع الابتعـاد بقدر الامكان عن الصيـغ المفترضـة والشواذ "[3] .

---

(1) المصـدر نفسـه ، ص : 25 .
(2) المصـدر نفسـه ، ص : 25 .
(3) اللسانيات وأسسهـا المعرفيـة ، ص : 34 .

هذا بالاضافة الى التقليل ما أمكن من وصف المشاكل الصرفية المشوشة وخاصة في الاعلال ؛ ففي اعلال الواو ، وفي حالة قلبها ياء فقط عشرة وجوه ، الوجه الاول يتفرع الى عدة مسائل ، والأحسن أن يُتعلَّم الصرف بالمحادثة دون هذه الدراسة النظرية المعقدة(1).

6) من الضروري تعليم الصرف من خلال الممارسة اللغوية فاللغة مهارة قبل أن تكون حقائق تلقينية ، فلا بد من التدريب المستمر في المحادثة والاستماع ، والقراءة والكتابة .

وقد جاء في كتاب اللسانيات من خلال النصوص : " أن اللغة ليست في مجموعة الحقائق التي يتلقنها الناشئ ، وانما هي عبارة عن مجموعة من المهارات التي يكتسبها الانسان في حياته ، وان تعلم اللغة لا يختلف في جوهره عن تعلم أي مهارة من المهارات ، مثل ، السباحة ، والرماية وقيادة السيارة . . . . وبما أن هذه المهارات لا يتم تعلمها الا عن طريق التدريب الواعي المنظم ، فكذلك الأمر بالنسبة الى اللغة اذ لابد من التدريب على اتقان مهاراتها ، في المحادثة ، والاستماع ، والقراءة والكتابة حتى يصبح استعمالها عادة ميسورة وسهلة (2) .

---

(1) مثال تقلب الواو ياء اذا كسر ماقبلها وكانت آخرا أي اذا تطرفت الواو بعد كسرة نحو : رضيَ — دُعي — قويَ — الخازيّ وأصلها : رَضو — دُعو — قوَو ، الخازو .

(2) اللسانيات من خلال النصوص ، ص : 147 — نص لمحمود أحمد السيد من كتاب " الموجز في طرائق تدريس اللغة العربية وآدابها .

وإذا كان المقصود بكلام المؤلف تعلم اللغة في المراحل الأولى، فان المرحلة الثانوية في الواقع، هي مرحلة متابعة تعلم اللغة وليست مرحلة تخصص فيها . ولذا فمن الضروري الاعتماد على مبدأ تعلم اللغة كمهارة وممارسة .

ونقترح هنا أن تكون هناك حصص نشاطية حرة، يكيفها الاساتذة لاستعمال اللغة والحالات الصرفية، بصورة خاصة، بشكل حر وموجه في الوقت نفسه، كأن يختار المعلم المكان والمناسبة التي يطرح فيها على تلاميذه اسئلة محضرة ومتنوعة، من خلال حوار مفتوح، يستخدم فيهما بطريقة غير مباشرة الصيغ الصرفية المقصودة وتركز بتكرارها وتصريفها تلقائيا .

7) ويمكن ان أسجل هنا أيضا أهمية الاعتماد مع اللسانيات التقابلية الذي حدده أحد الباحثين(1) بمايلي :

1 — القيام بدراسة الاخطاء التي يقع فيها الدارس، وذلك بمراقبة الطالب مراقبة دقيقة، والقيام بالتجارب المناسبة، التي تبين الاخطاء التي يقع فيها الطلاب .

2) يجب القيام بهذه الاختبارات على فترات معينة، كمعرفة الأخطاء ومدى تكرارها، وامكان ردها الى أسباب المرحلة السابقة لها بذاتها .

---

(1) هو يوسف الولوسي " تطور دراسة اللغة العربية من خلال مقابلتها باللغات الاخرى، النص أخذ من كتاب اللسانيات من خلال النصوص، ص 161 .

3) تجميع هذه الأخطاء وتصنيفها تصنيفا دقيقا، حسب تكرارها في المراحل المتعددة، ثم ترتب حسب صعوبتها .

4 — تفسير عوامل هذه الأخطاء ، ومن هذه العوامل .

أ — تأثير اللغات الاخرى التي يعرفها الطالب (1)

ب — تأثير التقاء اللغة الأم مع اللغة الثانية (2).

جـ — النظام اللغوي للغة الثانية التي يدرسها الطالب، فقد يكون معقدا، أو غير معقد .

د — المرحلة التي يصل اليها الطالب عند تعلمه اللغة، فلكل مرحلة أخطاؤها .

هـ — العوامل النفسية للطالب، ومدى اهتمامه بالدراسة، ورغبته ودوافعه .

و — الجو المدرسي الذي تتم فيه عملية الدراسة .

ز — المعلم وأثره في عملية الدراسة .

ح — تحضير مادة الدرس وترتيب المادة من حيث صعوبتها) .

8) محاولة تجديد المناهج الموروثة وتغيير ترتيب الابحاث

---

(1) كالفرنسية والانجليزية وهذا ظاهر فعلا .

(2) قد تكون اللغة الام بالنسبة للعربية عندنا هي اللغة الدارجة .

9) الاكثار من التطبيقات الشفوية المنظمة .

10) استغلال اللغة المستعملة خارج القسم وتقريب صيغها .

- بالتصحيح من صيغ الفصحى .

11) مراجعة المعلومات الصرفية وتصحيح بعض المفاهيم التي تُنوقلت بشكل غير صحيح ، وعلى سبيل المثال ، أحسب أن الافعال الرباعية المجردة ، دحرج - قشعر - هي ثلاثية مزيدة بحرف فلماذ نحصر حروف الزيادة ب " سألتمونيها " .

12) وأخيرا أقترح إنشاء جمعية علمية تربويه على مستوى وزارة التربية ، وانشاء مجلة خاصة تعنى بتطوير طرق تعليم اللغة والصرف على الخصوص .

ملحـــق رقـــم 1

نمـــاذج من اجابات التلاميــذ على الاسئلــة الاختباريــة

هات مضارع الافعال التالية ثم أشكل الماضي والمضارع شكلاً تاماً
شتر، كسر، سبح، عظم، عجب، حسب

مضارع
يَشْتُرُ، يَكْسِرُ، يَسْبَحُ، يَعْظُمُ
يَعْجَبُ، يَحْسُبُ

شكل الماضي
شَتَرَ، كَسَرَ، سَبَحَ، عَظُمَ
عَجِبَ، حَسِبَ

س: نفش، دثر، نسخ، طلة، دجب، حسب

مضارع: يَنْفُشُ، يَدْثُرُ، يَنْسَخُ، يَدْأَبُ، يَحْسِبُ.

اضبط الافعال التالية بالشكل التام ثم حولها الى المضارع والأمر مع الشكل التام

س: نفض، دنب، نبت، عجن، برد، نبذ، سهل

الى المضارع:
ينفض - يدنب - ينبت - يعجن - يبرد - ينبذ - يسهل

الى الأمر:
انفض - أدنب - انبت - اعجن - ابرد - انبذ - اسهل.

ما هو الفعل المجرد؟ وما أنواعه؟
اذكر عشرة أمثلة لكل نوع. شكّل الأمثلة شكلاً تاماً

الإجابة

تعريفها: هي الأفعال تدل على الحدث والزمن الماضي
مثل: خلقنا وأما مصدر الفعل خلق هو خلقاً فإنه
يدل على الحدث المجرد من الزمان.
وهناك أمثلة كثيرة مثل:-
جلست، قعد، قام، فتح، شرب، درس
وهي أفعال ثلاثية مجردة.

* وهناك أنواع من الأفعال المجردة:
- أفعال ثلاثية مزيدة بحرفين والتي هي على وزن انفعل
ومنها ما على وزن افتعل مثل:-
اختلف مصدرها اختلافاً
اختار مصدرها اختيار
احتبس مصدرها احتباس
- أفعال ثلاثية مزيدة بحرف واحد والتي هي على الأوزان
التالية: أفعل، فعّل، فاعل مثل:-
على وزن أفعل: أكرم مصدره إكرام
أخرج // إخراج
على وزن فعّل: سلّم // تسليماً

على وزن فاعل: جاهد مصدره جهاد
قاتل // قتال
وكذلك يأتي على وزن مفاعلة مثل: مجاهدة
مقاتلة

- الأفعال الرباعية المجردة تأتي على وزن فعلل) ومصدر فعللة وفعلال مثلاً:

وسوس مصدرها وسوسة أو وسواس

دحرج مصدرها دحرجة

زلزل مصدرها (فعلال) زلزال أو زلزلة

- الأفعال خماسية الأحرف أو سداسية وذلك لأنها إما رباعية مزيدة بحرف مثل: تبعثر، على وزن تفعلل ومصدرها تبعثر، أو بحرفين مثل: انتشر، انكسر إما أن على وزن: افتعل، انفعل، افعلّ

مصادر الأفعال (الخماسية):

(مثلاً) إذا كان مصدرها مثلاً:

انكسر مصدرها انكسار

انتشر مصدرها انتشار

وثلاثية مزيدة بثلاثة أحرف مثل: استخرج، استعمل استحسن على وزن استفعل

مصادر الأفعال هي: استخرج مصدرها استخراج

استعمل مصدرها استعمال

استحسن مصدرها استحسان

... الى المضارع والأمر

... ضع ... مصادرها في ... ثم ... مصادرها

المثال التام - أعلم - أمهل - أقرض

آثر - أبطأ - أرب

التحويل الى الامر	التحويل الى المضارع :
إعلم	أعلم ← يعلم، أعلم
إمهل	أمهل ← يمهل - تمهل
إقرض	أقرض ← يقترض - تقترض
آثر	أثر ← يؤثر - تؤثر
أبطئ	أبطأ ← يبطئ - تبطئ
أوم بربم	أرب ← (يأرب ، تؤرب ...)

مصادرها وأوزانها

أعلم ← إعلام ← إفعال

أمهل ← امهال ← إفعال أو فعلة أي مهلة

اقرض ← إقتراض ← إفتعال

اثر ← إيثار ← إيفعال

ابطأ ← ابطاء ← افعال

أرب ← ارب ← افعال

صغ من الأفعال التالية مصادرها ثم ضع وزنها ووزن مصادرها بالشكل

عظّم - أكّد - مجّد - حادّ - تمرّس - عدّ

الجواب:

الأفعال	مصادرها	وزن الفعل	وزن المصدر
عظّم	الإعظام X	فعّل +	الإفعال X
أكّد	التأكيد +	فعّل +	التفعيل +
مجّد	التمجيد X	فعّل +	الإفعل X
حادّ	التحداد +	فاعَل X	الإفعال
تمرّس	تَمَرُّس +	تفعّل X	تَفعُّل *
عدّ	الإعداد X	فعّل +	الإفعال X

عظّم	تعظيماً +
أكّد	تأكيداً +
مجّد	تمجيداً +
حادّ	تحديداً X
تمرّس	تمرّساً X
عدّ	

الأفعال	وزنها	وزن مصادرها
عظّم	فعّل +	تفعيلاً +
أكّد	فعّل X	تفعيلاً +
مجّد	فعّل +	تفعيلاً +
حادّ	فاعَ X	تفعيلاً X
تمرّس	تفعّل +	تفعيلاً +
عدّ	فعّ X	تفعيلاً X

شكّل الأفعال التالية وحوّلها الى المضارع ثم الأمر ثم مع مصادرها مع الشكل التام

أنّ ، مدّ ، رضّ ، عقّ ، رمّ ، أفّ ، أمّ ، سلسل ، دمدم

- الأفعال: أنّ ، مدّ ، رضّ ، عقّ ، رمّ ، أفّ ، أمّ

أصلها: أنن ، مدد ، رضض ، عقق ، رمم ، أفف ، أمم .

- المضارع:

يأنُّ ، يمدُّ ، يرضُّ ، يعقُّ ، يرمُّ ، يأفُّ ، يأمُّ ، يُسلسِلُ ، يُدمدِمُ

- الأمر:

أِنَّ ، مُدَّ ، رُضَّ ، رُمَّ ، أُفَّ ، أَمَّ ، سَلسِلْ ، دَمدِمْ .

- المصادر مع الشكل

أنّ : مصدرها الأَنينُ

مدّ : مصدرها التمديدُ

رضّ : مصدرها الرضوضُ

عقّ : مصدرها العقوقُ

رمّ : مصدرها ترميمُ

أفّ : مصدرها الأَفيفُ

أمّ : مصدرها الأَميمُ

سلسل : مصدرها التسلسلُ

دمدم : مصدرها الدمديمُ

ثم نشكل حساب رصيدها

لان - عاق - راج - ذور - رَكِبَ - تاب - باد

الماضي الأول	المضارع	الأمر	[illegible]
لان	يلين +	لِن +	[illegible]
عاق	يعوق +	عُق ✗	[illegible]
راج	يروج	رُج +	الرَّج [illegible]
ذوِر	يذور ✗	ذُر ✗	[illegible]
تاب	يتوب ✗	تُب +	[illegible]
باد	يبود ✗	بُد ✗	[illegible]
رتب	يرتب +	رتب ✗	الرتبة +

ش صرف الأفعال التالية الى المضارع والأمر ثم صغ مصادرها وضع أوزانها مع الشكل التام

حول - عور - حيد «من الحيد» - سار - عام

وزنه	مصدره	الأمر منه	مضارعه	الفعل
إِفْعَالٌ	إِحْوَالٌ	حُلْ	يَحْوَلُ	حول
فَعَلٌ	عَوَرٌ	عُرْ	يَعْوَرُ	عور
[illegible]	[illegible]	حِدْ	يَحِيدُ	حيد
إِفْعَالٌ	إسترارٌ	سِرْ	يَسِيرُ	سار
فُعُولٌ	عَوْم	عُمْ	يَعُومُ	عام

حول الأفعال التالية الى المضارع والأمر وضع مصادرها وأوزانها مع المصادر بالشكل التام

مشى - ندا - دنا - رمى - جنى - زكا

نجو - إستحلى - تحدى - رأى

الجواب

الى المضارع

يَمْشِي - يَنْدُو - يَدْنُو - يَرْمِي - يَجْنِي - يَزْكُو - يَنْجُو - يَسْتَحْلِي - يَتَحَدَّى - يَرَى

الى الأمر

إِمْشِ - اُنْدُ - اُدْنُ - إِرْمِ - إِجْنِ - اُزْكُ - اُنْجُ - إِسْتَحْلِ - تَحَدَّ - رَ

المصادر

المَشْي - النَّدى - الدُّنُوّ - الرَّمْي - الجَنْي - الزَّكاء - النَّجْو - الإِسْتِحْلاء - التَّحَدِّي - الرُّؤْية

الأوزان

فَعْل - فَعَل - فُعُول - فَعْل - فَعْل - فَعَال - فَعْل - إِسْتِفْعَال - تَفَعُّل - فُعْلَة

أكّد الأفعال التالية بنون التوكيد في المضارع مع المتكلم البناء بعد إسناد كل فعل إلى:
واو الجماعة، ياء المخاطبة، ألف الاثنين، نون النسوة
وأظهر ما يطرأ قبل التوكيد وبعد التوكيد
يكتب، يحسن، يوحل، يتناول، يصوم، تتوانى، يرجو، يجد، تهدّد، يقضي، يؤدي

الفعل	إسناده إلى واو الجماعة ونون التوكيد	ياء المخاطبة ونون التوكيد
يكتب	يكتبونّ	أكتبنّ
يحسن	يحسنونّ	احسننّ
يوحل	يوحلونّ	اوحلنّ
يتناول	يتناولونّ	تناولنّ
يصوم	يصومونّ	صومنّ
تتوانى	تتوانونّ	توانينّ
يرجو	يرجونّ	ارجونّ
يجد	يجدونّ	اجدنّ
يجد	يجدونّ	إجدينّ
يقضي	يقضونّ	اقضنّ
يؤدي	يؤدونّ	أدينّ

ألف الاثنين	نون النسوة
يكتبانّ	نكتبنانّ
يحسنانّ	يحسننانّ
يوحلانّ	توحلنانّ
يتناولانّ	تتناولنانّ
يصومانّ	تصمنانّ
يتوانيانّ	تتوانينانّ
يرجوانّ	ترجوننانّ

الملحق 4

الأفعال	اسم الفاعل	الأوزان	التحليل
سلك	سالك	فاعل	فاعل
دجا	داجٍ	فاعل	فاعل
قام	قائم	فاعل	فاعل
وصف	واصف	فاعل	فاعل
سار	ساري	فاعل	فاعل
[illegible]	[illegible]	مفاعل	مفاعل
[illegible]	[illegible]	مفاعل	مفاعل
جار	جائر	فاعل	فاعل
ازدوج	مزدوج	مفتعل	مفتعل
استلم	مستلم	مستفعل	مفتعل
[illegible]	[illegible]	مفتعل	مفعل
رأى	مرائي	مفاعل	مفاعل
[illegible]	[illegible]	مفعل	مفعل
ترافق	مترافق	متفاعل	متفاعل
انتصر	منتصر	مفتعل	مفتعل
تطلع	متطلع	متفاعل	مفاعل
[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
ودّ	مودّ	مفعل	مفعل
اشتد	مشتد	مفتعل	مفتعل
استوى	مستوٍ	مستفعل	مستفعل

لدرون ✗	نجمة لامة ✗
للخذرن ✗	دم ارة
نتيس ✗	بقيانة ✗
نعونش ✗	بخوانة ✗

ت اسم الفاعل لكل فعل من الأفعال التالية وضع وزنه مع الشكل

سلك - بدأ - قام - وصف - سارع - تصالح - وثق - جاء

حن - استسلم - روح - رأى - آوى - تراخى - اضطر

[illegible] - حل - ودّ - اشتد - استولى ،

حل تمارين المشتق رقم (١)

الأفعال	اسم الفاعل	الأفعال	اسم الفاعل
سلك	سالكٌ +	اشتد	مشتدٌّ +
بدأ	بادئٌ +	استولى	مستولٍ X
قام	قائمٌ +		
وصف	واصفٌ +		
سارع	سارعٌ X		
تصالح	متصالحٌ X		
وثق	مواثقٌ ^		
سآر	تائرٌ +		
ترحّم	مترحّمٌ X		
استسلم	مستسلمٌ +		
روح	مروّحٌ X		
رأى	مرائي X		
آوى	مؤوي X		
تراوى	متراوٍ +		
اضطر	مضطرٌّ +		
اطمأن	مطمئنٌّ X		
حلّ	حالٌّ X		
ودّ	وادٌّ X		

مثال

المشترع

الأفعال	اسم المفعول	الأوزان	الشكل
سلك	✗ مسالكة	ونالة	وَنَالَة
بدأ	✗ بدالة	ونالة	وَنَالَة
قام	✗ مقاربة	مناعلة	مُنَاعَلَة
وسعا	✗ مرامية	مفاعلة	مُنَاعَلَة
سارع	✗ مسارعة	مفاعلة	مُنَاعَلَة
تصالح	✗ مصالحة	مفاعلة	مُفَاعَلَة
وجد	✗ مراية	مفاعل	مُنَاعَل
ثار	✗ مسايرة	مفاعلة	مُسَايلة
تزحزح	✗ إزاحة	إفعالة	إِفَالَة
استلم	✗ مستلمة	مفاعلة	مُنَاعَلَة
روت	✗ رواية	فعالة	وِنَالَة
رأى	✗ رؤية	فعلة	وفعلة
أرى	✗ أراية	أفعلة	أفعلة
راود	✗ مراودة	مفاعلة	مُنَاعَلَة
اصطاد	✗ [illegible]	~~افتعال~~ افتعالة	إفتعالة
طالع	✗ مطالعة	مفاعلة	مُنَاعَلَة
حل	✗ حلالة	فعالة	فِنَالَة
ردد	✗ مرددة	مفعلة	مُفَعَّلَة
استعاد	✗ استعادة	استفعالة	إفعالة
استولى	✗ استولاء	استفعال	افتعال

حوّل كل اسم فاعل مما يأتي إلى إحدى صيغ المبالغة على أن تستغرق جميع الصيغ المعروفة وضع أوزانها وشكلها

قارئ - نائم - ضارب - آكل - راد - باذر - غافر - عاص - راوي - واع

اسم فاعل	صيغة المبالغة	الوزن	الشكل
قارئ	القارئ X	الفاعل	القارئ
نائم	النائم X	الفاعل	النائم
ضارب	الضارب X	الفاعل	الضارب
آكل	الآكل X	الفاعل	الآكل
راد	راد X	فاعل	راد
باذر	الباذر X	الفاعل	الباذر
غافر	الغافر X	الفاعل	الغافر
عاص	العاصي X	الفاعل	العاصي
راو	الراوي X	الفاعل	الراوي
واع	الواعي X	الفاعل	الواعي

(٩) صغ من الافعال التالية اسماء الآلة وضع [illegible]

مع الشكل

[illegible] - شرب - ~~[illegible]~~ صعد - لحق - برى - كسر

[illegible] اوزانا لاسماء الآلة التالية : منشل - سكين

[illegible] - درع - قلم .

[illegible] اسماء الآلة

[illegible] - مِنشار - مِفعال

[illegible] - مِضرب - مِفعل

[illegible] - مِقعد - مِفعل

[illegible] - مِلعقة - مِفعلة

مِبرى - مِفعل

مِكنسة - مِفعل

- مِثقب - مِفعل

[illegible] - مِفعيل

[illegible]

[illegible]

- [illegible]

[illegible]

س 11

اذكر أوزان أفعال التفضيل واستخدمها استخداماً صحيحاً في جملة

خير - شر - حب - أحسن - كبرى - الأفاضل

العظمى - الأكبر

خير	فعل
شر	فعل
حب	فعل
احسن	أفعل
كبرى	فُعلى
الأفاضل	الأفاعل
العظمى	الفعلى
الأكبر	الأفعل

الحل

- خير الأمور أوسطها +
- شر البلية ما يضحك +
- حبّ الولد أمه ×
- احسن المعلم معاملته مع التلاميذ ×
- غزوة بدر الكبرى كانت من أهم ما أحرزه المسلمون من انتصارات.
- [illegible] الأنامل +
- كانت بريطانيا العظمى أحد الدول الاستعمارية.
- السودان أكبر (الدول) مساحة في القارة الأفريقية +

مع التصحيح -

- أنجم - أبواب - سُهّر - غرف - بِدَع - غزاة -
أحمدة - حمقى - سكرى - صحاب - نهود -
حيتان - ندمان - شواهق - قلانس - كراسي -
قناديل - جواهر -

جموع	مفرد	وزنها
أنجم	نَجْم	فَعْل
أبواب	باب	فَعَل
سُهّر	ساهر	فاعل
غُرَف	غُرْفة	فُعْلة
بِدَع	بِدْعة	فِعْلة
غُزاة	غازٍ	فاعل
أعمدة	عَمُود	فَعُول
حمقى	أحمق	أفْعَل
سَكْرى	سَكْران	فَعْلان
صِحاب	صاحب	فاعل
نُهود	نَهْد	فَعْل
حيتان	حوت	ف
ندمان	نديم	فعيل
شواهق	شاهق	فاعل
قلانس	قلنس	فَعْلَل
كراسي	كُرْسِي	فُعْلِي
قناديل	قِنْدِيل	فِعْلِيل
جواهر	جَوْهَر	فَوْعَل

جموع	مفرد	وزن
أنجم	نجمة	فعل
أبواب	باب	
سهّر	ساهر	فاعل
غرف	غرفة	فعلة
بدع	بدعة	فعلة
غزاة	غاز	فاعل
أحمدة	عمود	فعول
حمقى	أحمق	أفعل
سكرى	سكران	

س3) ارجع إلى الجموع الواردة في السؤال رقم 2 وحدد ... معين حسب الصياغة. بين جموع القلة وجموع الكثرة وصيغة منتهى الجموع

منتهى الجموع	جموع الكثرة	3) جموع القلة
غرف	أبواب	أنجم
غزاة	بدور	شهر
دمشق	أعمدة	أزرار
مدارس	نهود	جيران
كراسي	شواهق	دمان
عصافير	قلانس	
	قناديل	

ثُنّى الاسماء التالية ثم اجمعها جمعا مؤنثا سالما أو مذكرا سالما مع الشكل التام:
الهدى، مستشفى، الشدا، سعدى، بناء، بيضاء، صحراء، سماء، رضاء، القاضي، المستلقي.

المؤنث:

- الهداويتا
- المستشفيين
- الشدايين
- سعديتا
- بناويتا
- بيضاويتا
- صحراويتا
- سماويتا
- رضاويتا
- القاضيين
- ثانيين
- المستلقيتا

الجمع المؤنث السالم
الهدات
المستشفيات
الشدات
سعدات
بناءات
بيضاوات

- سماويا
- سماوات
- رضاءات
- القاضيات
- القوطات
- المستلقيات

١١ . ١١ . التصغير

تصغر الأسماء التالية مع الشكل التام:

زينب، عثمان، حمدون، حبلى، حمراء، جمال، عبقري، سلطان، شمال، غادة، مثال، مساء، سلوى، الذي، ذان، تان، اللذان، اللتان

١١ . ١١ . ١١ :

١) كل اسم علم لا يتغير شكل من الأسماء: زينب، عثمان، شمال، سلوى لا تصغر

٢) وتصغر الأسماء الموصولة:

الذي ← اللذيّا

اللذان ← اللذيّان

اللتان ← اللتيّان

٣) اما الأسماء حمدون، حبلى، حمراء، جمال، عبقري، سلطان، غادة، مثال، مساء لم أستطع تصغيرها

[illegible]

انسب الى الاسماء التالية واضبط أوزان الاسماء المنسوبة مع الشكل

وطن - حبيب - [illegible] - مالكي - خزرة - سدة - أمية - حياة - [illegible]

[illegible] - مصطفى - فرنسا - بناء - بناء - رداء - صحراء - المنتجة

[illegible] - المستغني - [illegible] - سالما - [illegible] - خضريات - [illegible]

أب - أخ - مشتقة - جد - ابن - جيد - [illegible] - مدة - ملك - [illegible]

حقيقة - جميل - ذكي - [illegible] - [illegible] - [illegible] - [illegible] - دول [illegible]

الكلمة	النسب		الوزن والشكل
[illegible]	وطنية	X	مدلتة
[illegible]	[illegible]	+	
[illegible]	/	+	
مالكي	مالكية	X	
[illegible]	[illegible]	X	فعال
[illegible]	[illegible]	X	فعل
[illegible]	[illegible]	X	فعال
[illegible]	[illegible]	X	[illegible]
[illegible]	[illegible]	+	
[illegible]	[illegible]	X	
[illegible]	[illegible]	X	
فرنسا	[illegible]	X	
بناء	بنائي	X	
بناء	بنائي	X	
رداء	ردائي	X	
صحراء	[illegible]	+	
المنتجة		+	
[illegible]		+	

ملاحظات

المستوى		[illegible]
حزور		[illegible]
سالمات	سالم	×
محمديون	محمد	×
حديثات	حديث	×
كم	كم	×
أب	أب	×
أخ	أخ	×
شمس		—
يد		—
ابن		—
سعيد	سيدات	×
سعيدة		—
ملك	ملكات	×
ابل		—
ذل		—
صحيفة		—
جمل		—
زكاة		—
قرية		—
دوبرة		—
تزيين	خزينة	×
قاضي		
دلو		
مساجد		

بسم الله الرحمن الرحيم ... (1990)

المادة: تعبير كتابي

الموضوع: الدعوة إلى الحفل

الاسم: ...

الشعبة: ... القسم: ...

20

حمزة الصلوي

إن الخير هو كلمة تدل على كل عمل من
الأعمال المفيدة النافعة لكل فرد من الأفراد
والجماعة، إن الخير هو الشيء الموصل المؤدي
إلى الأمور الحسنة وقد ينال الأخيار مكافأة
وثوابًا في الدنيا والآخرة .

إن الشخص الطيب يعمل دائمًا على الإرشاد
إلى الطريق الصحيح ويأمر بالمعروف وينهى
عن المنكر ، فالأمر بالمعروف هو عمل نافع
أما النهي عن المنكر فهو الابتعاد عن الشيء الضار
وبهذا إذا عمل كل شخص بهذه الأمور
أصبح الناس في المجتمع [illegible] ويعيشون

بسم الله الرحمن الرحيم

الثلاثاء 3 جمادى الأولى 1411هـ

تحضير كتابي ... الموافق 20 نوفمبر 90م

الموضوع: الدعوة إلى الخير

الصف والاسم: عباس ياسين [illegible]

القسم: [illegible]

عناصر الموضوع:

1- الحث على نافع ومفيد.

2- الدعوة إلى الإكثار من عمل الخير بجميع الوسائل

3- الطرق التي نسلكها في دعوة الخير وهي الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر.

4- النتيجة المترتبة عليها.

حررة الله [illegible]

الخير عمل أو فعل طيب يعود أثره على الفرد
والمجتمع بالصلاح والمنفعة ونحو من الصفات
التي منها التي يتحلى بها المؤمن ومن واجبه
الدعوة للعمل بها وهذا السؤال الذي جرى
بين الرسول صلى الله عليه وسلم ولكن
الرجال منه قومه يبين لنا الطرق الذي
يسلكها للدعوة إلى الخير حيث روي على لسان
سائله عن قتادة رضي الله عنها قال راوي
لنا أن رجلاً أتى النبي صلى الله عليه وسلم
وهو يومئذ بمكة فقال أنت الذي تزعم
أنك رسول الله؟ قال نعم.
قال: فأي الأعمال أحب إلى الله؟
قال: الإيمان بالله. قال ثم ماذا؟ قال:
صلة الرحم، قال ثم ماذا؟ قال الأمر
بالمعروف والنهي عن المنكر. فأي الأعمال
أبغض إلى الله سبحانه وتعالى؟ قال الشرك
بالله. قال ثم ماذا؟ قال قطيعة الرحم،

قال: ثم ماذا؟ قال: ذلك الأمر بالمعروف
والنهي عن المنكر.
من هذا الحديث تتبين لنا السبل التي
يسلكها المؤمن أولها هو الأمر بالمعروف
وهي الواجبات والمتمثل في الكلمة الطيبة
والمعاملة الحسنة بين أفراد المجتمع والقول
النافع الذي يشارك به صاحبه في التوجيه
والإرشاد وإيتاء الزكاة أي مساعدة
المحتاجين والفقراء حتى يتسنى لهم
العيش وبهذا تطبيق التوازن بين أفراد
المجتمع.
والسبيل الثاني الذي حثنا الرسول صلى الله
عليه وسلم سلكه هو النهي عن المنكر وهو
وسيلة لصيانة من الشرور والآفات وذلك
لقوله عليه السلام "من رأى منكم منكرا فليغيره
بيده فإن لم يستطع فبلسانه فإن لم يستطع

250

تربية

رازية — الأربعاء 7 جمادى الأولى 1411 — 1990

نورية — موضوع التعليم في الإسلام

صم آدم — المشاط: التدريب على الخط

الموضوع: الصبر الخيّ

نص الموضوع

إذا كانت في كل الأمور معاتباً ... صديقك لم تلق الذي لا تعاتبه
فعش واحداً أو صل أخاك فإنه ... مقارف ذنب مرة ومجانبه

المعنى: ... الإنسان ... الصبر ...

عناصر الموضوع:

1- الصبر ... لا ...
2- الوقوف ... الأهل ...
3- التسامح والتغاضي ... الأهل ... الحياة السعيدة

يقول الرسول (ص):
"كل ابن آدم خطاء وخير الخطائين التوابون"
صدق رسول الله

٥٧

يرجع في عودة الذين يمرون بكوارث طبيعية
وضحي فانه ضحيا وبانه ولكن لا يستطيع كمالا مثلهم
أن يعيش وحده لأن طبيعتها كل فرد من المجتمع
لا تطيقه بمجهوده وحده إنما يتعاون مع الآخرين
ولكي يكسب الإنسان الأصدقاء المخلصين الذين
يتعاونوا معه في تحقيق متطلبات حياته اليومية
يجب علينا أن يكون واسع البال متسامحا كريما
وبالتالي يكون قد كسب الناس الذي لا يفنى كما
يقال "الأصدقاء وقت الشدة" ولا يكون معاتبا
لهم في كل صغيرة أو كبيرة لأنه لو كان كذلك لن
يكون له أصدقاء أن يجده ولا صديق من يبعد
لغرابهم عنه ولا يرغبون في مصادقة أمثاله

من الناس.

وإذا أخطأ الإنسان في حق الله وفي حق غيره

فإنه يجب عليه أن يكون هو البادئ في

متصالحاً مع نفسه ومع ربه وغيره

كما يقول الرسول (ص)

"كل ابن آدم خطاء وخير الخطائين التوابون"

صدق رسول الله صلى الله عليه وسلم

ص٨٧

شرح البيت:

في البيت تقسيم أن الإنسان ذو العزيمة القوية والإرادة الصلبة لأنه يقف مطالبه ومطالبة للحصول ملزمته يروم من طموح. فعندما الإنسان يحقق الشيء الصحيح والقوي لكل الناس أجمعين.

التمثيل: إن الإنسان يواجه عدة حالات في حياته هذه الحالات قد تكون بسيطة أي سهلة أو قوية (صعبة) فالإنسان قوي الإرادة والعزيمة إذا واجهته كلا الحالتين فإنه يستطيع مواجهتها أو حلها حتى ولو يضحي بحياته. أما الإنسان الضعيف أي ضعيف الإرادة والعزيمة فإنه لم يستطع أن يواجه من الحالات الصعبة. مثلا نرى عدة الاستعمار الفرنسي كان الشعب الجزائري يطلب حاجة واحدة هي الاستقلال ولكنها كانت صعبة جدا ذوي ضعاف الإرادة لكن الأقوياء العزيمة والشجاعة فقد استطاعوا أن يطالبوا الاستقلال فقد ناضل كل الجزائريين وواجهوا المستعمر الغاشم وذلك بفقدان مليون ونصف مليون شهيد. وكانت شجاعة هؤلاء الجزائريين تفوق شجاعة الأسد. وهنا نرى عدة أمثلة سلامية المثال على ذلك الإنسان الذي يطلب العلم هو الإنسان الذي له إرادة قوية لنيل شهادته

بسم الله الرحمن الرحيم

الرمثا ٢٠ اكتوبر 1990م

محسوس
عشقة
م ٦ دله
مح

تعبير كتابي

قال أبو الطيب المتنبي

على قدر أهل العزم تأتي العزائم
وتأتي على قدر الكرام المكارم

المطلوب: اشرح هذا القول
- أكتب موضوعاً تبين فيه فيمته دوى العزيمة العالية
والإرادة القوية في تحقيق المطالب.

اسم: احمد توفيق الحوري

محمد
محمود
٤ أ ١

١٠ - ١٠ - ١٩٦٥ .

الموضوع :

قال أبو الطيب المتنبي

على قدر أهل العزم تأتي العزائم
وتأتي على قدر الكرام المكارم .

المطلوب :
اشرح هذا البيت
واكتب موضوعاً تبين فيه قيمة ذوي العزيمة الصلبة والإرادة القوية في تحقيق المطالب .

نوفيق الكرمي

على قدر أهل العزم تأتي العزائم
وتأتي على قدر الكرام المكارم.

إن الأمة لا تقوم لها قائمة ولا تكون لها إرادة إلا إذا استوعبت مفاهيمها وعاشت واقعها وعملت على إسعاد غيرها وبناء صرحها القوي الذي لا يتزعزع بتزعزع العالم.

والعزيمة تكمن في البحث عن سر المهمة لتبين بها الخلاصة بلسان الحال والمقال ونبذ الخلل والاتكال. فلسنا نقول إن الأمة ما لم تكن غنية بخيراتها فإنها لن تكن أمة. ولكن بالعمل واستيعاب المفاهيم وتشكيل القاعدة الفعالة تصل إلى أوج الحضارة وهذا ما نقوله في أمتنا بصفة عامة. فللشعب إرادة وعزيمة قوية. يريد أن يشغلها في وطنه ومواهب كثيرة يريد أن يبني بها قوام أمته ليراها دوماً أمة الحب والسؤدد لا تستكين ولا تركن لأي تيار خارجي.

فالأمة التي تضيع مصداقيتها في الواقع المعاش هي أمة لا أساس لها وأنه سوف يأتي يوم

ص ١٢

تكون فيه منقطعة عن تاريخ العالم ولا يحسب
لها أي حساب. يتكالب عليها الأعداء
من قريب وبعيد ليكسبها ويجعلها
جزء لا يتجزأ منها.
سبيلنا الوحيد أن نستبعد بأن نكون
واقعيين لا خياليين لنبني وطننا ونرفع
قيثارة الحرية والتقدم وندرك من الذين
عملوا فكسبوا. وسعوا فعاشوا وضحوا
وماتوا من أجل وطنهم ليبقى لأحفادهم
وهم ينتظرون منهم الكثير.

عزم السلطان
[illegible]
المعسكر
الكبير

الأربعاء ١١/١ أكتوبر ١٩٩٥م

المادة: تعبير كتابي

الموضوع:

قال أبو الطيب المتنبي:

على قدر أهل العزم تأتي العزائم
وتأتي على قدر الكرام المكارم

* ١ اشرح هذا القول؟
* ٢ اكتب موضوعاً تبين فيه قيمة ذوي العزيمة القلبية والإرادة القوية في تحقيق المطالب الإنسانية؟

نشوى [illegible]
أبو الهيجاء
[illegible]

المدرس/ [illegible] الحوري

يقول الشاعر من البسيط

وفي الشعر ايقول [illegible]

من أهل القرا ذوي الأولاد هم

العوينة القليلة الذين يسعى بكل

أمرهم إما أن يكونوا ملهمين

شيئا عنهم وبهم يكرون الهدايا

وفي الشعر الثاني يحث ابو

الكاتب المتنبي على أهل الكرم الذين

يحسون بالكرماء بأنهم كلما

كثروا (ـــ) كثرت المكارم والمعالي

والاحسان وبذلك يقوم الخير في كل

مكان وزمان

* القريبة [illegible] انها كلمة لو تحققت

[illegible] رجلا [illegible] الاكلة

فهو ذوي الامر و[illegible] ثم القوية

القليلة تحتشر الامم

وكمثال على ذلك، فهو ذلك القول

الذي يقول [illegible]

كان [illegible]

هذا

فهذا القول مأخذ [illegible] ومن

غيره من الاقوال والامثال [illegible]

الصحابة رضي الله عنهم أجمعين
والسلف الصالح وجاهدوا في
ولنتذكر ثورة الفاتح من نوفمبر
1954 التي عبر عنها المستشرق
محتقره رغم نقص كبير في الأسلحة
بينهم وبين الاستعمار الفرنسي
يمتلك الترسانة المسلحة الحديثة
أمثال: خيضر ومصطفى
وغيرهم من الرجال الذين هم
الذين شاركوا ونظموا
والأمهات اللائي شاركن في
الثورة بعقولهن وبأيديهن ضد
ويشبهون الصحابيات رضي الله
عنهن أمثال عائشة وفاطمة
الزهراء وغيرهن
وصدق الرسول الأكرم صلى الله
عليه وسلم حيث قال: لا تزال طائفة من
أمتي [illegible]
فهذه هي الأمثلة الرائعة يجب
أن نعمل ونكون تبعا لهم حتى
لا نختفي [illegible] ويجب علينا أن
نكون ذوي الأخلاق مثلهم.

عدم المطابقة

(ق)

آيات حسنات
جبيلة
١/١١/ب

الأحد ١٦ ربيع الثاني ١٤١١ الموافق ٤ تشرين ١٩٩٠م

المادة: التعبير الكتابي

الموضوع: الاعتدال في الإنفاق

المقدمة: كل ما نراه فوق سطح الأرض
هو خلق من خلق الله، وهو نعمة لعباده
فمنحهم السمع والبصر ليدركوا ما حولهم
واللسان ليعبروا عن حاجاتهم، ورزقهم
بالعقل ليفكروا به لذا وضع أساس سبيل
الإرشاد لإصلاح النفوس ولإصلاح الجسد
والمال من بين هذه النعم السامية التي
خص بها الله عباده منذ نشأته إذ قال تعالى
"تُؤتي المُلكَ مَن تشاءُ وتنزعُ المُلكَ ممّن تشاءُ
بيدك الملك الخير إنك على كل شيء قدير"
المؤمن التقي يقابل هذه النعم بشكر الله
وحمده حمداً طيباً مباركاً والثناء عليه
والرضا بقليله وكثيره منذ ...
منه فيستخدمها في أعمال الخير وما يرضي
مولاه العظيم، بينما الكافر لهذه النعم
يقف موقف الجاحد تارة والمبذر تارة
أخرى تاركاً أمر الله عز وجل إذ قال
"ولا تُبذّر تبذيراً إن المبذرين كانوا"

١٦

ص 18

إخوانا الشياطين وكان الشيطان لربه كفورا ».

رغم هذا أن المال مال الله استخلفنا في الأرض والاتزان فيه في التصرف فيه أمر ينبغي تطبيقه من أجل مصلحة الإنسانية المعروفة، بتنظيم أمور الحياة، وهذا تنظيم شؤون الجماعات، لا اختلال يتبادل وتقاطع.

« خذ من أموالهم صدقة تطهرهم وتزكيهم بها » وإذا لم نتخذ هذه الخطة المالية فهي مصدر يلزم لنا هدفنا لأن الله قال: « والذين يكنزون الذهب والفضة ولا ينفقونها في سبيل الله فبشرهم بعذاب أليم » ... لأنه مصدر مصالحنا وقضاء حاجاتنا المختلفات.

وإنفاق الأموال في الوجوه المشروعة له احترام لله ودال على حسن الإيمان والإحسان.

« والذين في أموالهم حق معلوم للسائل والمحروم ... ».

أقول قولي هذا وأستغفر الله لي ولكم والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته وشكرا لكم شديدا

شكرا

— ملحـــق رقم 3 —

— نماذج من أسئلـــة الفروض والامتحانـــات —

دورة ... 1990 - 1991

امتحان الفصل الأول في مادة الأدب

السنوات الثانية - أدبي

حدثنا عيسى بن هشام قال: كنت في بعض مطارح الغربة مجتازا، فإذا أنا برجل يقول لآخر: بم أدركت العلم؟ وهو يجيبه قائلا: طلبته فوجدته بعيد المرام لا يصطاد بالسهام، ولا يقسم بالأزلام، ولا يرى في المنام، ولا يورث عن الأعمام، ولا يستعار من الكرام.

فتوسلت إليه بافتراش المدر، واستناد الحجر، ورد الضجر، وركوب الخطر، وإدمان السهر، واصطحاب السفر، وكثرة النظر، وإعمال الفكر.

فوجدته شيئا لا يصلح إلا للغرس، ولا يغرس إلا في النفس، وصيدا لا يقع إلا ..... في النَّدْر، ولا ينشب إلا في الصدر، وطائرا لا يخدعه إلا قنص اللفظ، ولا يعلقه إلا شرك الحفظ.

فحملته على الروح، وحبسته على العين، وأنفقت من العيش، وخزنت في القلب، وحررت بالدرس، واسترحت من النظر إلى التحقيق، ومن التحقيق إلى التعليق، واستعنت في ذلك بالتوفيق.

— الأسئلة —

1) إلى أي فن ينتمي هذا النص؟ عرّف بهذا الفن؟ (2)

2) حدد الفكرة العامة للنص؟ (1)

3) اشرح العبارات التالية: أدركت العلم - إدمان السهر - لا يستعار من الكرام - حررته بالدرس. (2)

4) ادرس أسلوب النص دراسة مفصلة. (6)

5) أعرب / لا يصطاد بالسهام - لا حبذا المرءُ الجاهلُ (3)

6) قال شاعر: تعلم فليس المرء يولد عالما وليس أخو علم كمن هو جاهل

... قول ... (6)

٥) اختبار الفصل الأول في مادة الأدب ع للمستوى الثانية.

قال الجاحظ في إحدى نوادره من كتاب البخلاء:

إن رجلاً قد بلغ في البخل غايته، وصار إماماً، وأنه كان إذا صار في يده الدرهم خاطبه وناجاه وفداه واستبطأه. وكان مما يقول له:

بأبي أنت كم من أرض قد قطعت، وكم من كيس قد فارقت، وكم من خامل قد رفعت، ومن رفيع قد أخملت. لك عندي ألا تعرى ولا تضحى" ثم يلقيه في كيسه ويقول له:

اسكن على اسم الله في مكان لا تهان ولا تذل ولا تزعج منه". وأنه لم يدخل فيه درهماً قط فأخرجه [illegible].

وأن أهله ألحوا عليه في شهوة، وأكثروا عليه في إنفاق درهم، فدافعهم ما أمكن، ثم حمل درهماً فقط، فبينما هو ذاهب إذ رأى حواءً قد أرسل على نفسه أفعى لدرهم يأخذه. فقال في نفسه: "أتلف شيئاً تبذل فيه النفس بأكلة أو شربة! والله ما هذا إلا موعظة لي من الله!" فرجع إلى أهله ورد الدرهم وكان أهله منه في بلاء، وكانوا يتمنون الخلاص منه بالموت والحياة بدونه.

فلما مات وظنوا أنهم استراحوا منه، قدم ابنه فاستولى على ماله وداره، ثم قال: "ما كان أدم أبي؟" قالوا: "كان يأتدم بجبنة عنده - أثر مسح اللقمة بها". قال: "فبهذا أهلكني! وبهذا أقعدني! [illegible] إلى هذه الحفرة التي أراها؟" قالوا: "فأنت كيف تريد؟" قال: "أقطعه وأمسح بعيداً، فأيسر ما فيها الأكل!".

س١: اشرح المفردات التالية: غايته - صار إماماً - ناجاه - في بلاء. (٤)

س٢: بيّن الفكرة العامة والأفكار الأساسية. (4)

س٣: صار إماماً - فداه - وأن أهله ألحوا عليه (4)

س٤: آدرس [illegible] الخبر [illegible] من خلال [illegible] (7) (4)

بسم الله الرحمن الرحيم

امنة
العلول

امتحان الشهر الثالث في مادة الأدب العربي

النص :

قال الشاعر عروة بن حزام العذري :

وإني لتعروني لذكراك روعة   لها بين جلدي والعظام دبيب
وما هو إلا أن أراها فجاءة   فأبهت حتى ما أكاد أجيب
وأصرف عن رأيي الذي كنت أرتئي
وأنسى الذي أعددت حين تغيب
ويظهر قلبي عذرها ويعينها   علي فما لي في الفؤاد نصيب
وقد علمت نفسي مكان شفائها   قريبا وهل ما لا ينال قريب
لئن كان برد الماء أبيض صافيا   إلي حبيبا إنها لحبيب

اقرئي النص وأجيبي عن الأسئلة التالية :

- اختاري عنوانا مناسبا للنص . (2 ن)
- قسمي النص حسب أفكاره الأساسية . (4 ن)
- اذكري نوع النص . مبينة غرضه ، راسمة عاطفة الشاعر (3 ن)
- استخرجي اسلوبا انشائيا ، مبينة غرضه الأدبي . (2 ن)
- أعربي الجملة التالية :
« قد علمت نفسي مكان شفائها قريبا » (5 ن)
- اشرحي الأبيات الثلاثة الأخيرة (4 ، 5 ، 6) باختصار (3 ن)

وفقكن الله .

الإختبار الثاني في مادة اللغة العربية

قال عبد الحميد الكاتب

بِكُمْ تَنْتَظِمُ لِلْخِلَافَةِ مَحَاسِنُهَا، وَتَسْتَقِيمُ أُمُورُهَا، وَبِنَصَائِحِكُمْ يصلح اللهُ بِخَلْقِ سُلْطَانَهُمْ، وَتَعْمُرُ بُلْدَانُهُمْ، لا يستغني المُلْكُ عَنْكُمْ وَلَا يُوجَدُ كَافٍ إِلَّا مِنْكُمْ، فَمَوْقِعُكُمْ مِنَ الْمُلُوكِ مَوْقِعُ أَسْمَاعِهِمْ الَّتِي بِهَا يَسْمَعُونَ، وَأَبْصَارِهِمْ الَّتِي بِهَا يُبْصِرُونَ، وَأَيْدِيهِمْ الَّتِي بِهَا يَبْطِشُونَ.

تَنَافَسُوا يَا مَعْشَرَ الْكُتَّابِ فِي صُنُوفِ الآدَابِ وَتَفَقَّهُوا فِي الدِّينِ، وَابْدَأُوا بِعِلْمِ كِتَابِ اللهِ عَزَّ وَجَلَّ، وَالْفَرَائِضِ، ثُمَّ الْعَرَبِيَّةِ؛ فَإِنَّهَا ثِقَافُ أَلْسِنَتِكُمْ، ثم أَجِيدُوا الْخَطَّ فَإِنَّهُ حِلْيَةُ كُتُبِكُمْ، وَارْوُوا الأَشْعَارَ، وَاعْرِفُوا غَرِيبَهَا وَمَعَانِيهَا، وَأَيَّامَ الْعَرَبِ وَالْعَجَمِ وَأَحَادِيثَهَا وَسِيَرَهَا؛ فَإِنَّ ذَلِكَ مُعِينٌ لَكُمْ عَلَى مَا تَسْمُو بِهِ هِمَمُكُمْ، وَارْغَبُوا بِأَنْفُسِكُمْ عَنِ الْمَطَامِعِ سَنِيِّهَا وَدَنِيِّهَا؛ فَإِنَّهَا مَذَلَّةٌ لِلرِّقَابِ، مَفْسَدَةٌ لِلْكُتَّابِ، وَإِيَّاكُمْ وَالْكِبْرَ وَالسُّخْفَ وَالْعَظَمَةَ؛ فَإِنَّهَا عَدَاوَةٌ مُجْتَلَبَةٌ مِنْ غَيْرِ إِحْنَةٍ، وَتَحَابُّوا فِي اللهِ عَزَّ وَجَلَّ فِي صِنَاعَتِكُمْ، وَتَوَاصَوْا عَلَيْهَا بِالَّذِي هُوَ أَلْيَقُ لِأَهْلِ الْفَضْلِ وَالنُّبْلِ وَالْعَدْلِ مِنْ سَلَفِكُمْ

شرح المفردات: كافٍ: قادر على الأمر، تَفَقَّهُوا: تعلموا احكام الدين الشرعية بتعمق. ثقاف السنتكم: مايقوم به اللسان. سنيها: رفيعها. دنيها: حقيرها. السُّخف: ضعف العقل. من غير احنة: من غير عداوة.

المطلوب: ① تحليل النص
② نقد الافكار والعاطفة
③ استنباط الاحكام القيم
④ نقد الاسلوب

القواعد: - اعرب ما تحته خط في النص « إِيَّاكُمْ وَالْكِبْرَ وَالسُّخْفَ »
- ماهي حروف التنبيه ؟

البلاغة: - استخرج من النص اسلوب قصر واشرحه
- ماهي الكناية. هات مثالا عن كل نوع.

التربية: عَرِّفْ الخِطْبَة شَرْعًا، دليل مشروعيتها، متى تجوز، ومتى لا تجوز؟

وفقكم الله

الإختبار الثاني في الأدب واللغة

أجب عن واحد من الموضوعين الآتيين . الصف الثانية أدبي

I قال أبو العلاء المعري

(١) ألا في سبيل المجد ما أنا فاعلُ ∴ عفافٌ وإقدامٌ وحزمٌ ونائلُ
(٢) أعندي وقد مارستُ كلَّ خفيّةٍ ∴ يُصدَّقُ واشٍ أو يُخيَّبُ سائلُ
(٣) تُعدُّ ذنوبي عند قومٍ كثيرةً ∴ ولا ذنبَ لي إلا العُلا والفضائلُ
(٤) وقد سار ذكري في البلاد فمن لهم ∴ بإخفاء شمسٍ ضوؤها متكاملُ
(٥) وإني وإن كنتُ الأخيرَ زمانُهُ ∴ لآتٍ بما لم تستطعهُ الأوائلُ
(٦) وأغدو ولو أن الصباحَ صوارمٌ ∴ وأسري ولو أن الظلامَ جحافلُ

شرح بعض المفردات : النائل : الكرم والعطاء - الواشي : الذي يسعى بالنميمة - الصوارم : السيوف
الجحافل : ج جحفل : الجيش الكثير العدد .

الأسئلة

(١) أدرس الأبيات دراسة أدبية واستخرج الفكرة العامة ؟
(٢) سبق أن درست قصيدة « تعب كلها الحياة » فما الفرق بينها وبين هذه الأبيات ؟
(٣) ما أسلوب البيت الأول وما الغرض الأدبي منه ، وماذا تفيد « ألا » ؟
(٤) اعرب الشطر الأول من البيت الثالث ؟
(٥) صغ اسم الفاعل من كل فعل تحته خط ذاكرا سبب ما يحدث فيه من إعلال ؟
(٦) ما هو البحر الذي بنى عليه الشاعر قصيدته « قطّع البيت الأول » ؟

II قال ابن المقفع :

« إذا تراكمت عليك الأعمال فلا تلتمس الروح في مدافعتها بالروغان منها ، فإنه لا راحة لك إلا في إصدارها ، وإن الصبر عليها هو الذي يخففها عنك ، والضجر هو الذي يراكمها عليك .

تعهّد من ذلك في نفسك خصلةً قد رأيتها تعتري بعض أصحاب الأعمال ، وذلك أن الرجل يكون في أمرٍ من أموره ، فيرد عليه شغل آخر أو يأتيه شاغل من الناس يكره إتيانه ، فيكدر ذلك بنفسه تكديرًا يفسد ما كان فيه ، وما ورد عليه حتى لا يحكم واحدا منهما .

فإذا ورد عليك مثل ذلك ، فليكن معك رأيك وعقلك اللذان بهما تختار الأمور ، ثم اختر أولى الأمرين بشغلك ، فاشتغل به حتى تفرغ منه ، ولا يعظمن عليك فوت ما فاته ، ولا تأخير ما تأخر »

ابن المقفع

أسئلة :

(١) حلل النص وأبرز الفكرة التي بنيا ولها الموضوع ، وكيف عالجها الكاتب ، وما العبرة التي نأخذها ؟
(٢) لابن المقفع طريقة خاصة في الكتابة عرف بها وسار على نهجها كتاب كثيرون ، ما الخصائص الفنية لهذا النص وغيره مما درست ؟
(٣) استخرج أسلوبا انشائيا واذكر غرضه ، وآخر ابداعيا وبين أثره ؟
(٤) في النص إستعارات استخرج واحدة واشرحها ؟
(٥) اعرب ما تحته خط ؟

- علامات صفحة ... إجابة مركزة ، وخط واضح ، ونظام في الإجابة .
- ... اسم المحول ...

ثانوية اللاليترس
ح/داحي

الاختبار الاول في مادتي الأدب والنقد - التربية

الشعبة: السنة الثانية علمي.

1 - الأدب

قال المتنبي

على قدر اهل العزم تأتي العزائم :. وتأتي على قدر الكرام المكارم
وتعظم في عين الصغير صغارها :. وتصغر في عين العظيم العظائم
يكلف سيفُ الدولة الجيش همه :. وقد عجزت عنه الجيوش الخضارم
ويطلبُ عند الناس ماعند نفسه :. وذلك مالا تدّعيه الضراغم.

★ المطلوب الاجابة عن الاسئلة الآتية:

1 - حول الشاعر: حدثنا عن: (اسمه الكامل - شخصيته - آثاره؟ (4 ن)

2 - حول الشكل: (أ) - ما هي مناسبة هذه القصيدة ؟ (2 ن)
(ب). هات عنوانا مناسبا للابيات؟ (2 ن)

3 - حول المضمون: (أ) - اشرح الأبيات شرحا أدبيا موجزا ؟ (4 ن)
(ب) مقطوعة المتنبي تندرج تحت ما اسم الشعر؟ (2 ن)
(ج) بماذا بدأها ولماذا ؟ (3 ن)

II - التربية

الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر له أثره البعيد في حياة الفرد والمجتمع، تحدث عن ذلك مستشهدا بآيات وأحاديث - بإيجاز - ؟

مع أمنيات التوفيق

قال: أبو نواس

ودار ندامى عطلوها وأدلجوا ... بها أثر منهم: جديد ودارس
مساحب من جر الزقاق على الثرى ... وأضغاث ريحان: جني ويابس
حبست بها صحبي فجددت عهدهم ... وإني على أمثال تلك لحابس
ولم أدر منهم غير ما شهدت به ... بشرقي ساباط الديار البسابس.

المطلوب:

حول الشاعر: حدثنا عن ① اسمه الكامل، شخصيته، مركزه الاجتماعي ② ن
③ فيم قال معظم شعره؟ ② ن

حول الشكل: ① اشرح الأبيات شرحا أدبيا (موجزا) ② ن
② هات عنوانا مناسبا للأبيات ② ن

حول المضمون: ① الى ماذا دعا أبو نواس الشعراء؟ ② ن
② ماذا قال عنه أحد النقاد؟ ② ن
③ ماذا تكشف لنا هذه الأبيات من مظاهر الحياة الاجتماعية؟ ② ن
④ استخرج أسلوب (مجاز) (محسنات بديعية) لبيان؟ ② ن

حول العروض ① ما هو روي هذه القصيدة، وهل له ردف؟ ② ن
② ما هي شروط التأسيس ② ن

النحو (القواعد) ① تعجب مما تحته خط فيما يلي، مستخدما المصادر الصريحة والمؤولة؟
أ - لا يلدغ المؤمن من جحر مرتين. (م/ش)
ب - قبل سفر أبي ردت الودائع الى أصحابها.
② اعرب ما يلي
أقبح بآمال تنتهي ... وإن تبدت ملامحا ! ... (ر)

العربية: والأمر بالمعروف والنهي عن المنكر له أثره البعيد في حياة الفرد والمجتمع
تحدث عن ذلك مستشهدا بآيات وأحاديث (بإيجاز) (مع أمنيات التوفيق)

مثلا

[illegible]

ب: حدثنا عن [illegible]

[illegible]

الاستفهام الخارج للتعجب :

[illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]

مثال : قال تعالى [illegible]

[illegible]

الاستفهام الخارج للأمر :

في الآية أراد أن [illegible]

[illegible]

الغرض من الاستفهام هو التوبيخ "

[illegible] أحد [illegible] إنه قال [illegible]

[illegible]

والغرض من الاستفهام هو النفي .

١٩

٢٠ - ١٢ - ٦٥

الموضوع: [illegible]

- يا عبد الله [illegible] ... هو [illegible] .

- يا خالد [illegible] ... هو [illegible]

- أنا [illegible] ... هو [illegible] .

- أنا [illegible] ... هو [illegible] .

- أنا [illegible] ... هو [illegible]

السؤال:

١ - أداة [illegible].

٢ - [illegible].

الملاحظات: [illegible]

ناصر
باسل
١ أ

١٣

٢٥/١٢/٢٥

[illegible]
أسلوب [illegible] [illegible] [illegible] بالنداء

[illegible]

- يا [illegible] [illegible] : [illegible]

- يا نائلة نائبة الرئيس : [illegible]

- أيا [illegible] البنود : [illegible]

- أيا [illegible] المبعوث ، [illegible] : [illegible]

- أيا [illegible] الشريف [illegible] : [illegible]

[illegible]

يا : أداة نداء

أيها : [illegible] واسطة

- [illegible]

[illegible]

يا البوابة [illegible] مرفوع بالضمة [illegible]

على آخره ، والواو [illegible] في محل رفع الفاعل .

[illegible] : حرف جر
[illegible] : إسم مجرور

[illegible] الثالث :

الآية الأولى

هنا نجد في هذه الآية الكريمة أن الرجل الذي تكلم
[illegible] أن موسى [illegible] وأراد أن يوجه [illegible]
الفتنة [illegible] ويقول لهم : أن إسلام موسى [illegible]
[illegible] إسلامكم [illegible]
[illegible] أن [illegible] كلام موسى هو كلام من الله
لا يستطيع أحد [illegible] أن [illegible]

[illegible] : [illegible]

الآية الثانية
هنا [illegible] الله أنه هو الخالق الواحد القهار
[illegible]

[illegible]
[illegible]

— ملحـــــق رقـم 4 —

— نمـــاذج مـن المستنطقـــات للأسـاتذة والتلاميـذ —

... التدريس

... منشية براكا

... للتلاميذ والتربية : سيارتكيا ...

... عمره 15 سنة

... أن تتحدث بها الأب : العربية   اللغة التي تتحدث بها الأم : العربية

... منطقة ...

... بلد ...

... 18 ...

... نعم

... وضع الأم الثقافي : أمية .

... مستوى الاحتمالات والاقتصادية

... تاجر

... مقاول .

... : أحسن على المستوى الثقافي 3 ...

... منزل مستقل .

... منزل مستقل

... عدد أفراد العائلة : 6

... هل التلفاز والراديو
مكتبة كتب للمطالعة

...

سائل السريات

[illegible] بالدلالات

[illegible] : [illegible]

[illegible]

[illegible] : 17

[illegible]

[illegible]

[illegible] ×

[illegible]

[illegible] ×

[illegible]

[illegible]

[illegible] ×

[illegible]

[illegible]

[illegible] ذلك

×

[illegible] : 12

[illegible]

[illegible]

وسائل التدريبات :

يستطرف خاص بالتلميذ :

اسم المدرسة ومستواها : دبلذين

اسم التلميذ واللقب = حمويش علي

العمر : 15

اللغات التي يتحدث بها الأب عربية ، ونسبة قبائلية للغات التي يتحدث بها الأم : قبائلية

كتابات منطوقات معينة = قبائلية

كتابات بلد عربي آخر :

العربية الفصحى :

الإسبانية :

الفرنسية :

لغات أخرى :

وضع الأب الثقافي = متعلم   وضع الأم الثقافي = أمية

أمي - متعلم

المستوى = السنة السادسة

الوضع الاجتماعي والاقتصادي = ~~متقاعد~~ لا بأس به

الأب = بطال - عامل المعامل - عامل موظف - تاجر

أستاذ - طبيب

الوضع الثقافي للإخوة والأخوات متعلمين

الوضعية السكنية = فيلا ، 6 حجرات ، حي شعبي

الحي شعبي - غير شعبي - منزل مستقل

فيلا - عدد الحجرات - عدد أفراد العائلة

وسائل الترفيه والتثقيف في البيت؟ الكتب والتلفزيون

[illegible]

...ب من الملاحظات

تشخيص خاص بالتلميذ

اسم المدرسة: ثانوية البنات: حمزة بن عبد المطلب - البريقة -

اسم التلميذ ورتبته: عاشرة - ...

العمر: ١٦ سنة

... التي تتحدث بها ... اللغة ... التي تتحدث بها الأم و ...

... : ...

... : ...

... : ...

... : ...

... : ...

... أسرة /

... : ...   وضع الأم التعليمي: ...

أمي ...   متعلم

... :

الوضع الاجتماعي والاقتصادي: متوسط

...: عامل - ... - عامل ... - تاجر

... - ...

الوضع ... والتعليمية ...

... السكنية:

... غير ... - منزل مستقل -

... - عدد الحجرات: ٤   عدد أفراد العائلة: ١٥

... وسائل الترفيه والتثقيف في البيت؟ ... راديو ...

... ومجلات ...

... من البيت، ... المركز

... و ... -

... من المعلومات

مستوى ... بالتدريس

... [illegible] ... الابتدائية ...

... [illegible] ...

... [illegible] ...

اللغة التي تتحدث بها ... – اللغة التي تتحدث بها الأم في ... [illegible]

... [illegible] ...

... العربية ... [illegible] ...

العربية الفصحى : لا

العامية : نعم

الإنجليزية : لا

أخرى : [illegible]

... [illegible] ... وضع الأم الثقافي :

متعلم :

أمي

وضع الاجتماعي والاقتصادي

... - عامل - محال على التقاعد - عامل موظف - تاجر

... ان - طبيب

... [illegible] ... التحليل الأساسي

... السكنية :

... [illegible] ... مستقل -

... - عدد الحجرات : ٤ عدد أفراد العائلة : 9

وسائل التسلية والتثقيف في البيت ؟ كتب - تلفزيون - راديو

... خارج البيت : ... [illegible] ... الرياضة

ب من المتزوجات
الشغلي حاليين بالتدريس
م الموقع ... أعمده توفيق الصدفي
م المهنية والمستوى : شعبة ...

ـسب لو تحدث بها الزوج : التربية · اللغة التي تتحدث بها الأم : التربية
نه منطقة معينة :

ـه بلد ... الأسرة : /
تربية المشتاق : /
ـا ... ١ /
... نسبة ...
ـه أ ...

طرح الأم الثقافي : أمية

مستوى ...

طرح الاجتماعي والاقتصادي
: عامل ... - عامل موظف - تاجر
أستاذ - طبيب
ستوى الثقافي للأخوة والأخوات : متوسط

الحالة السكنية :
ملك شقة ... غير ... منزل مستقل -
... - عدد الغرف : ٤ عدد أفراد العائلة : ١٢
سائل التسلية والتثقيف في البيت ؟ كتب
... في البيت : /

...إلى المترددات

...تين إلى صناعي بالتدريس

...م الموظف ... ثانوية أحمد توفيق المدني (المحمدية).

...م التلميذ ولقبه: قدور شريف سميرة

...سنه: 16 سنة

...التي تتحدث بها الأب: عربية، ونفسية الغير التي تتحدث بها الأم: عربية

...ه منطقة معيشة: عربية

...ه بلد شرقي آخر: عربية

...ربه الاجتماعي: عربية.

...ا زوجته: /

...ترشيحه: عربية

...ه أسرة: إسبانيولية

...لأب للغات: [illegible] ومنع الأم للغات: لا بأس

أمي ... متعلم: متعلم

...توب

...ضع الاجتماعي والاقتصادي

...: بطال - عامل لم يستفد X عامل موظف - تاجر

...استان - طبيب

...ضع السكان للأصوات ولأصوات: جيد.

...ضعيات السكنية: صعبة.

...مي تقريبي + غير شعبي ... منزل مستقل -

...٨ - عدد الحجرات: 4، عدد أفراد العائلة: 8

...سائل التسلية والتثقيف في البيت؟ تلفزة - راديو - [illegible]

...شاشي البيت: مكتبة

...ن المعلومات

...متعلق جنابي بالتدريس

...سم ... : أحمد توفيق المدني المحمدية دار البيضاء

التلميذ ولقبه : أومعزان دليلة

عمره : 16 سنة

... التي يتحدث بها الأب : الأمازيغية   اللغة التي تتحدث بها الأم : الأمازيغية

...ه منطوقة ... : عربية

...ه بعد ... : الفرنسية

...ربية السماعي :

... أمازيغية

... مدرسة

...ه أسرة

... الثقافي : متعلم   وضع الأم الثقافي : متعلمة

أمي ؟   متعلم

مستوى الثانية ثانوي

الوضع الاجتماعي والاقتصادي X

بطال - عامل في المصانع - عامل موظف - تاجر

أستاذ - طبيب

الوضع الثقافي للأخوة والأخوات : متوسط

الوضعية السكنية : حسنة الحمد لله

حي شعبي   غير شعبي X   منزل مستقل -

... - عدد الحجرات 3   عدد أفراد العائلة :

وسائل الترفيه والتثقيف في البيت : مطالعة الكتب

... البيت : لا شيء

... المستوى خاص بالاساتذة .

معلومات حول المؤسسة

... : منطقة الى موقعها ، من سراتب

... ، الذكور الاناث ، مختلطة :

التلاميذ في المنهم : ٤٠ ٪ ذكور ، ٦٠ ٪ اناث ، ١٠٠ ٪ عددهم :

معلومات حول الاستاذ

... الكتب : الجنسية : جزائرية

... : الاستاذ ... الاختصاص : لغة عربية مدة الخدمة :

... التي يدرسها : عربية ... مستوى ...

... ترتيبه الاساتذة :

... مستوى التلاميذ ؟ (جيد – حسن – متوسط – ضعيف)

... ، اختلاف المستوى

... الصعوبات التي تعترض الاساتذة في تدريس المادة ؟

... المادة ... الوسائل ...

... الصعوبات التي تعترض التلاميذ ؟

... لم يستكمل ...

... في التعبير الشفوي والكتابي ؟

... التعبير الشفوي ... الاستاذ

ما أسباب الأخطاء عندكم؟ [illegible] التدريس الذاتي

هل يحسن؟ [illegible] ثقة في الأسس اللغوية

هل تداخل بين الفصحى والعامية؟ أحياناً [illegible]

هل تداخل بين الفصحى والفرنسية؟ أحياناً

هل تم تجاهل الطريقة في التدريس؟ [illegible]

الهدف من تحديد المصطلح في نظركم؟ ضروري

هل تم إلمام بالمناهج اللسانية الحديثة في تعليم اللغات الحية

ما أهم الجوانب التي تقوم عليها المناهج؟ [illegible]

أرى أن [illegible] أنجع؟ [illegible]

مستوى خاص بالأساتذة

معلومات حول المؤسسة
اسمها : ثانوية ... للبنات ... : البكرية
تخصصها : ... ، ... لغات ، ...
عدد التلاميذ في القسم : 15 / ذكور ، إناث ، مجموعهم : 16 -

معلومات حول الأستاذ
الاسم و اللقب : ... الجنسية : جزائرية
الشهادة : ليسانس الاختصاص : اللغة الفرنسية مدة الخدمة : 8 سنوات
... اللغة الفرنسية مستوى ... المتوسط

تقييم تعليم الأستاذة :
... التلاميذ ؟ (جيدة - ضعيفة - متوسطة - سيئة)
... ضعيفة ؟
ضعف المستوى في المرحلة الأولى والثانية - (أي التعليم الأساسي)
الصعوبات التي تعترض الأساتذة في تدريس المادة ؟
ضعف في القواعد - والصرف
- التعبير
الصعوبات التي تعترض التلاميذ ؟
- ... - وكثرة المواد - وتضخم البرنامج - الوقت
... - قلة المواصلات
... في التعبير الشفوي والكتابي ؟
الضعف في التعبير الكتابي - كثرة الأخطاء الإملائية
اللغوية - والتركيبية

أسس الإعداد تستند ؟
- الإعداد التربوي والتدريب - والتدريب
ميدانيا ؟
- المشكلات في التدريس: عدم توفر الكتب والمراجع.

هل تشعر بين الفصحى والعامية ؟ نعم
هل تشعر بين الفصحى والفرنسية ؟ نعم
هل تقدم الإنجليزية في التدريس ؟

الهدف من تعلم الصرف في نظركم ؟
- النطق السليم وتقويم اللسان - التمييز بين المفردات
وتمييزها

هل لكم إلمام بالمناهج اللسانية الحديثة في تعلم اللغات الحية
لا ليس الشيء

ما هي المواصفات التي تقوم عليها المناهج ؟
- مناسبة للسن - مستوى التلميذ - والذكاء
والعقلي الطاقات - التلاميذ - تناسبها مع البيئة الاجتماعية
والنفسية -
هل ... أسس أخرى ؟ ما هي ؟
- التركيز على ما يهم التلميذ - ويهيئه نفسيا
للتعلم الدائم - وهذا بأخذ الاعتبارات الآتية
١- المادة المقررة ٢- الظروف الاجتماعية والاقتصادية
٣- للمستقبل وتطلعات الدراسة وحاجات الوطن -
٤- عدم إطالة الوقت والمكوث في المؤسسات دون جدوى
٥- العمل على تلبية رغبات التلاميذ في الاختيار والترجمة

معلومات خاصة بالأساتذة

معلومات عن المؤسسة: ثانوية

اسمها: بلكين   موقعها: حسين داي.

جنسها: الذكور - الذكاء - [ادرس تلاميذها]

عدد التلاميذ في القسم 40   ذكور 15   إناث 25   أعمارهم 18-19 سنة

معلومات حول الأستاذ -

الاسم واللقب: موسى، أحمد رح   الجنسية: جزائري

آخر شهادة: ليسانس آداب، حقوق   الاختصاص: الأدب العربي   مدة الخدمة 11 سنة

المادة التي يدرسها: الأدب العربي   مستواها دون المتوسط

آراء وتوجيهات الأساتذة

ما هو مستوى القسم: (جيد - متوسط - [متوسط دون] - سيئة)

ما هو سبب هذه الوضعية؟ عدم اتقان اللغة في المرحلتين السابقتين الابتدائي والمتوسط الدرس بلغة عربية فصيحة، وإذا كان كذلك فإن ما يتعلمه التلميذ في المدرسة يجد عكسه في المحيط الخارجي للمدرسة.

ما هي الصعوبات التي تعترض الأساتذة في تدريس المادة؟: مادة التعبير الإنشائي فهو أصعب مادة لأن فيها تصحيح مرهق، ويلمس الأستاذ كثيرا من الأخطاء. وهذا يعود حسب رأيي إلى قلة المطالعة وعدم امتلاك المفردات ومعرفة معانيها في الجمل.

ما هي الصعوبات التي تعترض التلاميذ؟ التعبير عن الفكرة بلغة عربية سليمة

بماذا تمتاز لغة التلاميذ الشفوية والكتابية؟

أخطاء كثيرة كرفع المنصوب والعكس. تقديم ما حقه التأخير، استخدام لغة ركيكة. تتضمن مفردات بسيطة جدا. قريبة من العامية. أما من الناحية الكتابية: فالأخطاء كثيرة. فالتلميذ عندما يكتب موضوعا إنشائيا لا يراعي القواعد إلا نادرا.

ما هي أبرز الأمثلة عندهم : جمع المذكر السالم - الأفعال الخمسة
النواصب . النواسخ . . .

ولماذا سببها ؟

هل هم تداخل بين الفصحى والعامية ؟ نعم .

هل هم تداخل بين الفصحى والفرنسية ؟ / أحيانا

هل هم يستخدم مناسبة لطريقة في التراكيب ؟ لا .

ما هي الهدف من تعلم الصرف في مناهجكم ؟ لتقويم لسان التلميذ من العامية واللغات الدخيلة عنه ، و معرفة أسرار اللغة العربية وخفتها وجمالها الموسيقية

هل تم الاهتمام بالمناهج اللسانية الحديثة في تعليم اللغات الحية ؟
ليس لي إلمام لهذه الطريقة الحديثة ؟

ما هي أهم المبادئ التي تقوم عليها المناهج :
- مراعاة مستوى التلاميذ - إعداده لمرحلة تولي المسؤولية فيما بعد .
- مراعاة الشعور الديني والوطني ، وقدراته العقلية
- تهيئته لتقبل منهج الدراسة التي الذي سوف يقبل عليه إن نجح وفي قليل منه .

هل تبذلون وسيلة أخرى أنجح ؟ ما هي ؟ نعم

(1) - تنويع كتب اللغة والصرف وتوفيرها في المكتبات لتكون في متناول التلاميذ وكذا كتب الأدب واللغة . أي إعطاء الفرصة للمؤلفين لإخراج إنتاجهم وتنوعه شأنه شأن بعض المواد . كالرياضيات مثلا .
وتكون هذه الكتيبات تماشي ومستوى التلاميذ . متنوعة بالتمارين المنجزة وغير المنجزة .

(2) إعادة النظر في برنامج اللغة العربية وتطويره كما وكيفا .

مستوى احتاجيات الاساتذة

معلومات حول المؤسسة
اسمها : احمد زنيبر المدني موقعها : بلدية المحمدية - دائرة الدار البيضاء . الجزائر
تلاميذها : للذكور ، للاناث ، مختلطة ، X
عدد التلاميذ في القسم : 45 ذكور ، اناث ، عمرهم : ما بين 15

معلومات حول المدرس
الاسم واللقب : محمد بارك بن عاشور الجنسية : جزائرية
الشهادة : بعد الماجستار الاختصاص : أدب عربي مدة الخدمة : 22 سنة
اللغات التي يتقنها : فرنسية وانجليزية مستوى التعليم الذي درسه : الابتدائية

أسئلة موجهة للاساتذة :
ما مستوى القسم ؟ (جيدة - حسنة - متوسطة - سيئة X)
ما سبب هذا المستوى ؟ الإنحطاط

ما الصعوبات التي تعترض الاساتذة في تدريس المادة ؟

ما الصعوبات التي تعترض التلاميذ ؟

ما رأيك في التعبير الشفوي والكتابي ؟

ما هي أسس الاختبار عندكم ؟

هل يجب ؟

هل تتداخل بين الفصحى والعامية ؟

هل تتداخل بين الفصحى والفرنسية ؟

هل تستخدم بعض العامية في التدريس ؟

ما الهدف من تحديد الصرف في نظركم ؟

هل لكم إلمام بالمناهج اللسانية الحديثة في تعلم اللغات الأجنبية

ما هي أهم المصادر التي تقوم عليها المناهج ؟

... دون وتشدد الصرف أيضا ؟ ما هي ؟

خاتمــــة

لقد حاولنا ،من خلال بحثنا تقديم فكرة عامة ، ومختصرة عن الصرف العربي ، مفهومه ، ودراسته ، وتعليمه ، في مساره الطويل ، منذ نشأته الى واقع تعليمه في الوقت الراهن ، في المرحلة الثانوية ، من المدرسة الجزائرية ، حيث وقفنا على أهم المشاكل في تعليم الصرف ، وقدمنا بعض المقترحات مسترشدين بآراء الباحثين ، ومستفيدين ، مما تلقيناه من أساتذتنا الكرام ، بالاضافة الى الاستفادة من تجربتنا الخاصة في ميدان التعليم ، علّنا نساهم بهذه المحاولة في تذليل بعض الصعوبات ، وزيادة المردودية التعليمية للغة العربية .

ونأمل أن تقوم بحوث أخرى حول الموضوع ، تكون أكثر شمولية ودقة ، راجين من الله العون والتوفيق .

والله المستعان على كل حال

المراجــــع

مراجع قديمـــة :

- ابن جنّي (أبو الفتح عثمان) - الخصائص - تحقيق محمد علي النجار
- دار الكتاب العربي 1952 .
- " " " " - المنصف في شرح تصريف المازنـــي
- تحقيـق ابراهيم مصطفى وعبد الله أمين
- مطبعـة مصطفى البابي الحلبي
1373 هـ - 1954 م .
- ابن فـارس (أبو الحسن أحمد) - الصاحبي في فقـه اللغـة
- مطبعـة المؤيّـد - القاهرة
1328هـ - 1910
- ابن الانبـاري (كمال الدين أبو البركات) - الانصاف في مسائل الخـــلاف
- مطبعة بريل - ليدن 1913م .
- ابن عصفـور (أبو الحسن علي بن أبي الحسن) - الممتع في التصريف - تحقيـق
فخر الدين قبـاوة
- الدار العربية للكتاب
- ابن عقيـل (بهاء الدين عبد الله ابن عقيل الهمذاني المصري) -
- شرح ابن عقيل على الالفيـة
- الطبعة الثالثة عشرة،
1382هـ - 1962م

— الاستراباذي (جمال الدين) — شرح الشافية — تحقيق وشرح
محمد نور حسن — محمد محي الدين بن عبد الحميد
محمد الزفزاف — مطبعة حجازي —
القاهرة ، الطبعة الاولى ، 1358هـ / 1929م .

— الجرجاني (عبد القاهر) — دلائل الاعجاز في علم المعاني
— الطبعة الثانية ، دار المعرفة بيروت ، 1982م .

— الحموي (ياقوت بن عبد الله) — معجم الادباء
— مطبوعات ، دار المأمون بدون تاريخ .

— الداني (أبو عمرو عثمان بن سعيد) — المحكم في نقط المصاحف
— تحقيق عزت حسن
— مطبوعات مديرية احياء التراث القديم
دمشق ، 1379 هـ — 1960م .

— سيبويه (امام النحاة عمرو بن عثمان بن قنبر) — الكتاب
— تحقيق عبد السلام محمد هارون
— عالم الكتب — الطبعة الثالثة
1983 — وطبعة بولاق .

— السيرافي (أبو سعيد الحسن بن عبد الله) — أخبار النحويين البصريين
— المطبعة الكاثوليكية ،
بيروت ، 1936 م .

— السيوطي (عبد الرحمن جلال الدين) — الاقتراح

— دائرة المعارف النظامية — حيدر آباد الطبعة الاولى

مراجع حديثــــة :

— آل ياســين (د . محمد حسين) — الدراسات اللغوية عند العرب الى نهاية القرن الثالث — بيروت ، الطبعة الاولى ، 1980م .

— بشر (د . كمال) — دراسات في علم اللغة .
— دار المعارف بمصر — الطبعة الثانية 1971

— البستاني (عبد الله) — البستان — المطبعة الامريكية .

— حلواني (د . محمد خير) — الخلاف النحوي
— طبعة دار الاصمعي بحلب - الطبعة الأولى

— دك الباب (د . جعفر) — الموجز في شرح دلائل الاعجاز
— مطبعة الجليل ، دمشق ، الطبعة الاولى ، 1980م .

— دي سوسير (فريدناند) — محاضرات في الالسنية العامة — الترجمة العربية —
— ترجمة يوسف غازي ومجيد النصر .
— المؤسسة الجزائرية للطباعة 1986 .

- الراجحي (د. عبده) - التطبيق الصرفي

- دار النهضة العربية - بيروت 1973 م.

- السيد (د. عبد الرحمن) - مدرسة البصرة النحوية - الطبعة الأولى

- ضيف (د. شوقي) - المدارس النحوية.

- الطبعة الثالثة - دار المعارف بمصر

- عتيق (د. عبد العزيز) - المدخل الى علم النحو والصرف

- دار النهضة العربية - الطبعة الثانية 1974م.

- المسدي (د. عبد السلام) - اللسانيات وأسسها المعرفية

- الدار التونسية للنشر 1986م.

- " " - اللسانيات من خلال النصوص

- الدار التونسية للنشر - الطبعة الثانية 1986م.

الرسائل :

- دورابي (عبد الرزاق) - مدخل الى النحو التحويلي التفريعي من خلال كتاب تشومسكي (البنى التركيبية)

- رسالة ماجستير باشراف الاستاذة هلال فريدة

- معهد العلوم اللسانية والصوتية - جامعة الجزائر 1984م.

— عميري بانسي — دراسة تحليلية نقدية لكتاب المختار في قواعد اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط —

— رسالة ماجستير باشراف د . محمد بلقايد .

— معهد اللغة والأدب العربي . 1983 م .

— ياقوت (أحمد سليمان) — ظاهرة الاعراب في النحو العربي وتطبيقاتها في القرآن .

— رسالة دكتوراه

— ديوان المطبوعات الجامعية — الجزائر 1983م .

المجلات والمقالات :

— مجلة اللسانيات — معهد العلوم اللسانية والصوتية — الجزائر 1971م .

— مقالة للدكتور داوود عبده بعنوان الاصل في الماضي سكون آخره

المحاضرات :

1— مجموعة محاضرات للدكتور مصطفى حركات على طلاب الماجستير 1988— 1989م .

— مجموعة محاضرات للدكتور عبد الرحمن حاج صالح على طلاب الماجستير 1988 — 1989 .

— مجموعة محاضرات للدكتور جعفر دك الباب على طلاب الماجستير 1988 — 1989

— الكتب المدرسية :

— كتاب القواعد للسنة الاولى من التعليم الثاني ، 1989 — 1990

— كتاب القواعد للسنة الثانية من التعليم الثاني ، 1989 — 1990

— المراجع الأجنبية :

1- ANDRE MARTINET

ELEMENT De linguistique Generale ARMANDCOLIN

Paris 1970

2- FERDINAND DE SAUSSURE

COURS DE Linguistique Generale EDITION CRITIQUI

PAYOT- Paris 1973

محتويات الرسالة

— 310 —